

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RAFAELA FARIA FÁVERO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
COM AS DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

VITÓRIA

2022

RAFAELA FARIA FÁVERO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
COM AS DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Cotidiano e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F273d Fávero, Rafaela Faria, 1980-
Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica com as
danças populares no contexto da educação infantil / Rafaela Faria
Fávero. - 2022.
155 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Dança na Educação Infantil. 2. Educação Física na Educação
Infantil. 3. Educação Infantil. 4. Educação Física. I. Mello, André
da Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

RAFAELA FARIA FÁVERO

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM AS
DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Cotidiano e Formação Docente.

Aprovado em ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador e Presidente da Comissão

Prof.^a Dr.^a Kathya Maria Ayres de Godoy
Universidade Estadual Paulista
Examinadora externa

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Examinador externo

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Davi e
Laura, que todos os dias me ensinam a arte de
viver as infâncias.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a realização de mais um sonho. Agradeço pela minha vida e por todas as bênçãos concedidas. Obrigada, Senhor, por me sustentar nessa jornada acadêmica. Obrigada pelo Seu amor incomparável e por todo o Seu cuidado com a minha vida.

À minha família, meus pais Zito e Icléia. Obrigada por me ensinarem sempre o caminho do bem e do amor a Deus. Tudo que sou hoje eu devo a vocês. Vocês são exemplos de força, fé e amor para mim.

Aos meus filhos Davi e Laura. Obrigada por me fazerem ser uma pessoa sempre melhor. Desculpem minhas ausências, mas tudo que faço é por vocês. Sempre juntos!

À minha irmã Ana Paula, meu cunhado Alessandro e minha afilhada Valentina. Obrigada pela força e pelo incentivo.

Ao meu namorado e incentivador de sempre, Orci. Seu amor por mim me fortalece cada dia para a realização dos meus sonhos.

Ao meu querido orientador e amigo, Dr. André da Silva Mello. Desde a minha chegada ao Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) fui muito bem recebida e acolhida. Obrigada por acreditar em mim e em meu potencial. Seu olhar humano e sensível fez toda a diferença para que eu chegasse até aqui. Agradeço a sua compreensão da minha condição de mãe, mulher e professora. A sua maneira de valorizar quem está no chão da escola faz toda a diferença para que, mulheres trabalhadoras dentro e fora de casa como eu, possam ingressar no Mestrado. Obrigada pelo seu amor, dedicação e comprometimento comigo e com a minha pesquisa. As formações do NAIF foram fundamentais para eu chegar até aqui. Você é especial!

A todas as crianças que já tive o prazer de ser Professora. Cada criança, com seu jeito especial de ser, deixou marcas na minha forma de ser Professora. As infâncias que tenho a oportunidade de conviver são fundamentais para o fortalecimento da minha caminhada e pelo desejo de sempre fazer o melhor profissionalmente. Agradeço, em especial, às crianças do CMEI Maria Nazareth Menegueli que foram as protagonistas dessa pesquisa.

A todos os meus amigos. São muitos e estiveram presentes durante essa jornada. Não consigo citar todos, mas cada um teve um momento e participação especial durante a minha trajetória desde o início do Mestrado. Obrigada!

Aos meus queridos amigos do NAIF. Desde o meu primeiro dia como ouvinte nesse grupo de pesquisa, fui acolhida de uma forma muito especial. Obrigada pelos ensinamentos,

pelo apoio, pelas dicas e pelos momentos de descontração. Em especial, agradeço à Fernanda, Sarita e Luiza Tostes, minhas amigas de turma. Quantas vezes nos lamentamos juntas e também vibramos juntas! Obrigada pelas risadas e pelas conversas. O NAIF é um grupo especial!

À minha querida amiga e professora Michelle Cristina Duarte Gomes. Obrigada pelo companheirismo durante a realização dessa pesquisa. Pelo acolhimento, pelas trocas potentes e por todo aprendizado. Você é uma professora especial e talentosa!

À Prof. Dra. Kháthya Maria Ayres de Godoy e ao Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, obrigada pela leitura criteriosa do meu trabalho, pelas dicas e apontamentos que fizeram toda a diferença para que esse trabalho chegasse aqui.

Obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A cidade não é um lugar. É a moldura de uma vida. A moldura à procura de retrato, é isso que eu vejo quando revisito o meu lugar de nascimento. Não são ruas, não são casas. O que reejo é um tempo, o que escuto é a fala desse tempo. Um dialeto chamado memória, numa nação chamada infância.

(Mia Couto, *Pensatempos*, 2005).

RESUMO

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a dança está presente, majoritariamente, em dias festivos e em apresentações, por meio de coreografias externamente orientadas pelo professor, com passos e gestos executados de forma mecanizada pela criança, inibindo a sua produção autoral e a sua criatividade. Assim, o protagonismo infantil é deixado de lado, evidenciando-se o olhar adultocêntrico sobre essa arte. Além disso, a dança aparece em dissonância com a dinâmica curricular específica da Educação Infantil, que pressupõe a articulação dessa manifestação cultural com outras áreas do conhecimento, campos de experiências, linguagens e sujeitos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar, mediante uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação das danças populares no contexto da Educação Infantil. Trata-se da combinação de dois tipos de pesquisa: a Pesquisa-Ação Existencial e a Pesquisa Bibliográfica. Na Pesquisa Bibliográfica, foram realizados um levantamento e a análise da produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a dança na Educação Infantil. Para isso, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para análise dos trabalhos encontrados, foram utilizados os seguintes indicadores bibliométricos: *fluxo temporal, áreas do conhecimento, regiões e instituições, autoria e metodologias utilizadas*. A análise temática foi realizada destacando o foco de cada produção. A Pesquisa-Ação Existencial foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES, com uma turma de 25 crianças de cinco anos de idade. A pesquisa ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2021, totalizando 19 idas ao CMEI e 38 encontros com as crianças, com duração de 50 minutos cada encontro. As mediações valorizaram as agências dos infantis e a articulação da dança com a dinâmica curricular do CMEI, levando-se em consideração um currículo decolonial, enfatizando questões étnico-raciais de enfrentamento ao racismo. Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizados registros fotográficos, anotações em diário de campo e produção de portfólio, contendo planejamentos das práticas pedagógicas, bem como os produtos das ações realizadas com as crianças durante as mediações. Os dados produzidos foram interpretados à luz da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano. Os resultados da Pesquisa Bibliográfica trouxeram um total de 22 dissertações e 2 teses, que aparecem em maior número e com maior regularidade a partir do ano de 2009, distribuídas em diferentes programas de pós-graduação (Educação, Artes, Educação Física, Dança e Psicologia) de diferentes regiões brasileiras, com exceção do Norte e do Centro-Oeste do país. Além disso, verificou-se a predominância de instituições públicas e de mulheres como autoras desses trabalhos, destacando-se o interesse por investigar práticas e métodos de ensino da dança, articulando-se a formação inicial e continuada dos professores. Na Pesquisa-Ação Existencial, a análise dos dados foi realizada a partir de três categorias: *agências das crianças, articulação curricular e relações étnico-raciais*. Foram trabalhadas as seguintes danças populares: Congo, Jongo, Boi de Goiabeiras ou Boi Estrela, Capoeira e Maculelê. Durante as mediações com essas manifestações populares, foi evidenciado o protagonismo das crianças durante o processo, valorizando a dança pautada na criação das próprias crianças, sem passos externamente orientados pela Professora. Além do protagonismo infantil, foi evidenciado também a articulação da dança com outras linguagens presentes na Educação Infantil como a música, a dramatização, a contação de histórias e as artes visuais. Durante a pesquisa também foram valorizadas as questões étnico-raciais dando ênfase às culturas afro-brasileira e africana, como forma de valorizar as matrizes negras presentes em nossa cultura e promover uma educação antirracista. Foram realizadas diferentes formas de trabalhar a dança no cotidiano da Educação Infantil, realizando esse trabalho de forma integrada com o Projeto Institucional do CMEI, de forma contextualizada e coerente com a dinâmica curricular dessa primeira etapa da Educação Básica. Desafios também foram encontrados durante a execução da pesquisa, em relação à articulação com outros profissionais do CMEI devido à falta de um tempo específico para

planejamento entre esses profissionais, dificultando assim a interação da dança com as demais linguagens. Destacamos a importância da valorização do cotidiano como locus de produção de conhecimento e de relações sociais de interação entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças e a temática que está sendo trabalhada. Ressaltamos a importância de mais pesquisas que abordem a dança de forma não mecanizada, trazendo essa prática corporal e artística de forma articulada com outras linguagens e valorizando o protagonismo das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Danças populares. Educação Física. Criança.

ABSTRACT

In Early Childhood Education, the first stage of Basic Education in Brazil, dance is present, mostly, on festive days and in presentations, through choreographies externally guided by the teacher, with steps and gestures mechanized by the child, inhibiting its production authorship and your creativity. Thus, children's protagonism is left aside, highlighting the adult-centric view of this art. In addition, dance appears in dissonance with the specific curricular dynamics of Early Childhood Education, which presupposes the articulation of this cultural manifestation with other areas of knowledge, fields of experience, languages and subjects. Thus, the general objective of this research is to analyze, through a pedagogical experience, the challenges and possibilities for the mediation of popular dances in the context of Early Childhood Education. It is a combination of two types of research: Existential Action Research and Bibliographic Research. In the Bibliographic Research, a survey and analysis of the academic production of Brazilian postgraduate studies on dance in Early Childhood Education were carried out. For this, the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) was used. For the analysis of the works found, the following bibliometric indicators were used: temporal flow, areas of knowledge, regions and institutions, authorship and methodologies used. The thematic analysis was carried out highlighting the focus of each production. The Existential Action-Research was developed in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Vitória/ES, with a group of 25 five-year-old children. The research took place between August and December 2021, totaling 19 trips to the CMEI and 38 meetings with the children, each meeting lasting 50 minutes. The mediations valued the children's agencies and the articulation of dance with the curricular dynamics of the CMEI, taking into account a decolonial curriculum, emphasizing ethnic-racial issues of confronting racism. As instruments for data production, photographic records, field diary notes and portfolio production were used, containing planning of pedagogical practices, as well as the products of the actions carried out with the children during the mediations. The data produced were interpreted in the light of Sociology of Childhood and Studies with Daily Life. The results of the Bibliographic Research brought a total of 22 dissertations and 2 theses, which appear in greater numbers and with greater regularity from the year 2009, distributed in different postgraduate programs (Education, Arts, Physical Education, Dance and Psychology) from different Brazilian regions, with the exception of the North and Midwest of the country. In addition, there was a predominance of public institutions and women as authors of these works, highlighting the interest in investigating dance teaching practices and methods, articulating the initial and continuing training of teachers. In the Existential Action Research, data analysis was carried out based on three categories: children's agencies, curricular articulation and ethnic-racial relations. The following popular dances were worked on: Congo, Jongo, Boi de Goiabeiras or Boi Estrela, Capoeira and Maculelê. During the mediations with these popular demonstrations, the children's protagonism during the process was evidenced, valuing dance based on the creation of the children themselves, without steps externally guided by the Teacher. In addition to children's protagonism, the articulation of dance with other languages present in Early Childhood Education, such as music, dramatization, storytelling and visual arts, was also evidenced. During the research, ethnic-racial issues were also valued, emphasizing Afro-Brazilian and African cultures, as a way of valuing the black matrices present in our culture and promoting an anti-racist education. Different ways of working with dance in the daily life of Early Childhood Education were carried out, carrying out this work in an integrated way with the Institutional Project of CMEI, in a contextualized and coherent way with the curricular dynamics of this first stage of Basic Education. Challenges were also found during the execution of the research, regarding the articulation with other CMEI professionals due to the lack of a specific time for planning between these professionals, thus hindering the interaction of dance with other languages. We highlight the importance of valuing everyday life

as a locus of knowledge production and social relations of interaction between children, between children and adults and between children and the theme being worked on. We emphasize the importance of more research that approaches dance in a non-mechanized way, bringing this corporal and artistic practice in an articulated way with other languages and valuing the protagonism of children.

Keywords: Early Childhood Education. Popular dances. Physical Education. Child.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Organograma Metodológico da Pesquisa	37
Imagem 2 – Estados e Regiões das publicações	46
Imagem 3 – Fachada frontal do CMEI Maria Nazareth Menegueli	58
Imagem 4 – Mapa Interativo do CMEI Maria Nazareth Menegueli	59
Imagem 5 – Espaços do CMEI	59
Imagem 6 – Capa do Projeto Político Pedagógico do CMEI	61
Imagem 7 – Capa do Projeto Institucional 2021	62
Imagem 8 – <i>Slides</i> utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (1)	65
Imagem 9 – <i>Slides</i> utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (2)	66
Imagem 10 – <i>Slides</i> utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (3)	66
Imagem 11 – <i>Slides</i> utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (4)	67
Imagem 12 – <i>Slides</i> utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (5)	67
Imagem 13 – Ação do trabalho com o Congo realizado durante a pesquisa	73
Imagem 14 – Ação do trabalho com o Jongo realizado durante a pesquisa	74
Imagem 15 – Ação do trabalho com a temática Boi de Goiabeiras realizado durante a pesquisa	74
Imagem 16 – Ação do trabalho realizado com a Capoeira durante a pesquisa	75
Imagem 17 – Ação do trabalho realizado com o Maculelê durante a pesquisa	75
Imagem 18 – Desenhos das crianças sobre <i>o que é dança e qual dança mais gosto ...</i>	79
Imagem 19 – Crianças criando movimentações na temática Congo (1)	82
Imagem 20 – Crianças criando movimentações na temática Congo (2)	82
Imagem 21 – <i>Puxada</i> de Congo pelos corredores do CMEI	84
Imagem 22 – Oficina de Congo	86
Imagem 23 – Criança caracterizada de João Bananeira	89
Imagem 24 – Apresentação Cultural sobre o Congo com a utilização das máscaras ..	90
Imagem 25 – Apresentação Cultural sobre o Congo sem a utilização de máscaras	90

Imagem 26 – Crianças brincando de <i>A Galinha do Vizinho</i>	91
Imagem 27 – Brincadeira <i>Roda Africana</i>	92
Imagem 28 – Desenhos das crianças sobre o vídeo <i>A menina e o tambor</i>	93
Imagem 29 – Crianças dançando Jongo sobre o tecido e com os pés sujos de tinta	94
Imagem 30 – contextualização da temática do Boi Estrela através da contação de história	95
Imagem 31 – Crianças dramatizando a história do Boi Estrela (1)	97
Imagem 32 – Crianças dramatizando a história do Boi Estrela (2)	97
Imagem 33 – Dramatização da história do Boi Estrela	98
Imagem 34 – Crianças dançando a manifestação cultural do Boi Estrela	99
Imagem 35 – Dança e dramatização do Boi Estrela para as outras turmas do CMEI ..	100
Imagem 36 – Roda de Capoeira com movimentos que as crianças já sabiam	102
Imagem 37 – Roda de Capoeira	102
Imagem 38 – Crianças criando movimentos com os bastões do Maculelê	103
Imagem 39 – Apresentação cultural com a temática do Maculelê	104
Imagem 40 – Crianças manuseando os instrumentos musicais do Congo e do Jongo .	108
Imagem 41 – Crianças realizando atividade de ritmo com o uso dos tambores	109
Imagem 42 – Crianças manuseando o berimbau	109
Imagem 43 –Obra da artista capixaba Ângela Gomes e releitura feita pelas crianças.	110
Imagem 44 – Estandarte confeccionado pelas crianças	111
Imagem 45 – Estandarte, máscaras e roupa do João Bananeira confeccionados nas aulas de Arte	112
Imagem 46 – Figura simbolizando o Congo	113
Imagem 47 – Produção coletiva com a temática do Boi Estrela	114
Imagem 48 – Brincadeira <i>Chicotinho Queimado</i>	116
Imagem 49 – Brincadeira <i>Caça ao Tesouro</i>	116
Imagem 50 – Brincadeira do <i>Pique Máscara</i>	118

Imagem 51 –Brincadeira <i>Jogo da Memória dos Movimentos</i> com a temática Jongo..	119
Imagem 52 – Crianças brincando de <i>Reloginho</i> com a corda da Capoeira	119
Imagem 53 – Contextualização da temática através da contação de histórias	120
Imagem 54 – Dramatização da história do Boi Estrela	121
Imagem 55 – Contextualização da histórica do Congo	127
Imagem 56 – Momento de preparação das crianças para a apresentação sobre o Congo	130
Imagem 57 – Apresentação Cultural com a temática Congo	132
Imagem 58 – Capa do livro <i>Este é o meu cabelo</i>	134
Imagem 59 – Trabalho realizado a partir do livro <i>Este é o meu cabelo</i>	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> da Pesquisa	41
Quadro 2 – Inserções no campo e conteúdos	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fluxo temporal	43
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas do conhecimento	45
Tabela 2 – Metodologia empregada nos trabalhos analisados	48
Tabela 3 – Categorização por Temática	49

LISTA DE SIGLAS

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD/Ufes – Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo

CEP/Conep – Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

GR – Ginástica Rítmica

MG – Minas Gerais

Naif – Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

PI – Projeto Institucional

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 7

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Artes

PPGDança – Programa de Pós-Graduação em Dança

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PR – Paraná

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

Seme/PMV – Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Vitória

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TIV – Temas Infantis de Vitória

UFBA – Universidade Federal da Bahia

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uneb – Universidade do Estado da Bahia
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
Univille – Universidade da Região de Joinville
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	22
1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO	22
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	23
1.3 OBJETIVOS	34
1.4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	34
1.5 ITINERÁRIO DA PESQUISA	37
CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1 METODOLOGIA	40
2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
2.2.1 Fluxo temporal	43
2.2.2 Áreas do conhecimento, regiões e instituições	44
2.2.3 Autoria	47
2.2.4 Metodologias utilizadas	48
2.2.5 Análise temática	49
2.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO	54
CAPÍTULO III – AS MEDIAÇÕES COM AS DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI MARIA NAZARETH MENEGUELI	57
3.2 PROJETO INSTITUCIONAL DO CMEI	61
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL	63

3.4 E NO PALCO, APRESENTAMOS AS DANÇAS PROTAGONIZADAS PELAS CRIANÇAS	69
3.4.1 Agências das crianças	76
3.4.2 Articulação curricular	106
3.4.3 Relações étnico-raciais	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	150

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO

Este estudo tem como objeto a mediação¹ pedagógica do professor com as danças populares no contexto da Educação Infantil. O meu interesse pela dança é anterior à minha formação inicial, pois tive vivências com essa prática corporal desde a infância, sempre estimulada e incentivada pela minha família. Além da vivência com a dança, aprendi a amar o universo da expressão corporal devido a minha trajetória como ginasta da seleção capixaba e brasileira de Ginástica Rítmica (GR). Na minha formação inicial no curso de licenciatura plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que concluí no ano de 2005, tive contato com as disciplinas que tratavam a dança em suas diferentes formas. A minha aptidão por essa arte foi aumentando como estudante de licenciatura e, posteriormente, como professora de Educação Física.

No ano de 2007, iniciei a carreira docente no ensino público da Prefeitura Municipal de Vitória/ES (PMV), mais especificamente no contexto da Educação Infantil, cargo denominado Professor Dinamizador de Educação Física, no qual permaneço até o presente momento². Durante esse tempo, passei por diversos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em diferentes bairros e realidades da capital capixaba, utilizando a dança, a expressão corporal e a ginástica atrelados à prática pedagógica. Considero esses elementos parte da minha trajetória de vida e da identidade profissional.

Ao longo do caminho formativo, percebi que a minha prática docente precisava ser constantemente ressignificada para que a dança pudesse ser valorizada dentro das instituições

¹ O conceito de mediação é polissêmico. Nesse estudo, entendemos como mediação pedagógica os momentos de interação realizados pela Professora Pesquisadora com as crianças por meio das danças populares durante os momentos de intervenção pedagógica. Optamos por utilizar a palavra “mediação” por entender que o papel do Professor na Educação Infantil é o de mediar as interações entre as crianças. Entre elas e os demais sujeitos e linguagens, e entre elas e o conhecimento que está sendo trabalhado. A mediação pedagógica não se dá, então, de uma forma impositiva, uma vez que valoriza os saberes e fazeres das crianças. Segundo Brito e Kishimoto (2019), a mediação na Educação Infantil representa possibilidade de aprendizagem, tornando a criança protagonista na construção do conhecimento. Dessa forma, a Professora realmente atua como uma mediadora para que as crianças, através das brincadeiras e demais atividades, possam interagir, sendo protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva corrobora com o conceito de criança presente neste estudo, considerando-a como um ser ativo e produtor de cultura, ou seja, consideramos a criança não como um ser em devir, mas um ser que é. O conceito de mediação também é aplicado à nossa perspectiva sobre a dança, destacado neste trabalho; ou seja, uma dança livre, valorizando o protagonismo das crianças e que não seja mecanizada e repetitiva, com passos externamente orientados.

² Na Prefeitura Municipal de Vitória, o cargo de Professor Dinamizador de Educação Física é um cargo exclusivamente para atuação na Educação Infantil.

de Educação Infantil, tanto pelas crianças como por toda a comunidade escolar. Via, em muitos momentos, essa prática corporal sendo tratada, nestes locais, de forma mecanizada e sem contextualização. Além disso, a dança, na maioria das vezes, estava vinculada às datas comemorativas e às apresentações para as famílias das crianças e para a comunidade escolar.

Então, alguns questionamentos começaram a surgir: como trabalhar o protagonismo infantil por meio da dança na Educação Infantil? Como a dança pode ser inserida na dinâmica curricular da Educação Infantil? Como trabalhar a dança de forma ampla e não somente de forma pontual e caricata? Como fazer para que a dança na Educação Infantil não apareça somente nos momentos de apresentações de datas comemorativas específicas?

Dei prosseguimento à minha formação na área de dança, cursando a especialização em Ensino da Dança, ministrada na Ufes, em 2018. Nesse momento, senti a necessidade de continuar meus estudos e comecei a elaborar um projeto para ingressar no mestrado, nessa mesma universidade.

Assim, disposta a me aprofundar na temática e a dar continuidade aos meus estudos na área da Educação Infantil, aproximei-me do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif), da Ufes, em meados de 2019. Eu já havia tido a experiência de participar de algumas formações continuadas do Naif em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme/PMV).

Com o desejo de dar continuidade aos meus estudos na área da dança na Educação Infantil, participei do processo seletivo para ingresso no curso de Mestrado em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) em 2019. Diante do resultado positivo, a vontade de continuar esse estudo tomou forma e resultou na pesquisa que apresento agora.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, tem como objetivo complementar a ação da família e da comunidade por meio do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Entende-se por desenvolvimento integral os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos da criança. Dessa forma, as práticas na Educação Infantil necessitam ser planejadas levando em conta a intencionalidade pedagógica do professor e precisam ser constantemente avaliadas para que o educando seja entendido como um ser completo e que as interações propostas o considerem em sua totalidade, ou seja, em todas as suas dimensões.

A dança é compreendida como uma prática corporal tradicional que foi sendo transformada e ressignificada ao longo da história, sendo influenciada por elementos culturais, religiosos e sociais. Com isso, podemos considerá-la uma manifestação construída histórica, social e culturalmente e caracterizá-la como um fenômeno de linguagem corporal artística e como uma manifestação cultural, levando sua identificação como um dos conteúdos da Educação Física. Além de ser considerada como um dos conteúdos da Educação Física, a dança também é considerada uma área do conhecimento e uma das linguagens artísticas junto com o teatro, a música e as artes visuais. Tem como objeto o movimento intencional e expressivo do corpo que narra (comunica) acontecimentos, situações, histórias, entre outros, em um contexto social e cultural.

Inserir a dança no contexto escolar não é uma tarefa muito fácil, visto que precisamos lidar com práticas corporais abordando valores éticos e morais de múltiplos sujeitos. Para que a dança seja trabalhada nas aulas de Educação Física Escolar com toda a sua potência, faz-se necessário parar de reproduzi-la somente por meio de uma visão adultocêntrica do movimento certo ou errado e incentivar a exploração e a consciência do corpo, do espaço e do tempo da criança.

A escola, muitas vezes, destaca-se como uma instituição modeladora das pessoas de acordo com padrões pré-estabelecidos por referências externas, em que a racionalização exacerbada fragmenta o conhecimento em disciplinas, que muitas vezes não possuem ligações entre si e com o cotidiano das crianças. Com relação a essa padronização, Kunz (2002, p. 25) diz que

[...] as expressões humanas, praticamente, só se manifestam em forma de mera repetição, memorização ou cópia. Assim, a linguagem e movimentos produzidos com finalidades de entendimento são padronizados no plano social e cultural e os entendimentos comunicativos, no plano intersubjetivo, livres de padronizações, se restringem a raros momentos de liberação e oportunidade de contato no mundo da vida, especialmente quando se envolvem com o mundo de movimentos, esportes e jogos.

É por meio do movimento que a criança inicia a exploração do mundo que a cerca, demonstrando seus sentimentos, emoções e vontades. Pensando-se, então, a dança como uma prática corporal relacionada à Educação Física, acreditamos que ela é capaz de, quando trabalhada de forma a valorizar o protagonismo infantil, aumentar o capital cultural da criança, fazendo-a sentir-se parte de um meio social como um sujeito ativo. Segundo Buss-Simão (2016, p. 190), “[...] por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”.

Para Darido e Diniz (2015), diversas limitações interferem na inserção da dança na escola. Fatores como a dificuldade dos professores em trabalhá-la devido à falta de experiência com esse conteúdo em diferentes espaços educativos e a maneira superficial que ela é abordada nos currículos de formação inicial se configuram em alguns exemplos dessas limitações. Além disso, podemos citar a questão de gênero, na qual os professores do sexo masculino sentem maior dificuldade em trabalhar com a dança na escola por não se sentirem à vontade em abordar essa temática que socialmente é atribuída ao universo feminino. Na Pesquisa Bibliográfica, que será detalhada no capítulo II, constatamos que quase todos os trabalhos sobre dança na Educação Infantil foram escritos por mulheres. Essas questões são exemplos de algumas dificuldades que os professores enfrentam ao tentarem trabalhar com essa manifestação cultural na escola.

Outra dificuldade no trabalho com a dança na escola diz respeito à diferenciação de movimentos de meninos e meninas, ligados a estereótipos construídos pela sociedade. Com relação a essa diferenciação de movimentos masculinos e femininos que surge quando o assunto é a dança, defendemos que ela seja trabalhada desde a Educação Infantil para que possamos começar a mudar a forma como vemos os corpos de nossas crianças, sem dividir os movimentos por gênero desde a tenra idade. Concordamos com Vianna e Finco (2009, p. 270) quando dizem que

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações.

Rodrigues (2015), em seu trabalho com a dança na Educação Infantil, destaca que, com as crianças de até três anos, não havia diferenciação entre movimentos de meninos e meninas nem problemas para dançar juntos, já entre as crianças de quatro e cinco anos há essa divisão, que era mais forte. Dar as mãos se tornava um desafio, inclusive, “Alguns meninos se negavam a dançar com outro menino, afirmando que não era coisa para homem fazer” (RODRIGUES, 2015, p. 85).

Assim, o espaço que a dança ocupa no ambiente escolar precisa ser ampliado e ressignificado. Em muitas escolas, ela ainda é entendida de forma incipiente, utilizada somente nas datas comemorativas e na forma de reproduções de coreografias prontas, raramente como conteúdo a ser ensinado, com a preocupação de somente mostrar algum resultado em detrimento

do processo artístico e educacional. Isso deixa de lado o ensino da dança como um processo de aprendizagem.

De acordo com Sborquia e Neira (2008), o processo educativo da dança ainda necessita ser sistematizado de maneira mais contundente para que ela possa ser abordada na escola e nas aulas de Educação Física de uma forma ampla, com ênfase no processo ensino-aprendizagem e não somente como um produto final que será exibido para a comunidade escolar. Em relação a isso, os autores pontuam que,

Mesmo quando o professor tenta romper com as “dancinhas” de datas comemorativas para abordar as danças folclóricas, por exemplo, o processo educativo praticamente se isenta de qualquer reflexão mais profunda. Comumente, o que se vê é a aproximação dos alunos mediante a exposição pelo professor, o ensaio e apresentação. Enfim, seja qual for a dança, o fazer pedagógico tem sido o mesmo. (p. 81).

Em estudos sobre a dança no meio acadêmico, podemos notar certa ambiguidade na sua definição no cotidiano escolar: a dança *na* escola (dança/espetáculo) e dança *da* escola (dança/educação). Com relação a essa definição, Alves, Oliveira e Santos (2014, p. 240) destacam que

[...] existem duas proposições acerca da conceituação da Educação Física: uma que é inerente exclusivamente à instituição escolar, e outra que considera como algo que abrange diversas práticas sociais. Partindo do referido pressuposto de Caparroz (2005) – a Educação Física na escola e a Educação Física da escola – buscar-se-á esta mesma contradição para discutir a dança na/da escola.

A dança *na* escola é caracterizada como sendo um conjunto de movimentos estereotipados, realizados mecanicamente pelas crianças, sem nenhum sentido com a realidade e a cultura daqueles que participam desse processo. Segundo Alves, Oliveira e Santos (2014), a dança *na* escola é trabalhada sem levar em consideração o meio e as necessidades de cada local, com a realização de um trabalho padronizado. Assim, visa somente as apresentações, possuindo um caráter utilitário, tornando sua prática reduzida a técnicas e movimentos bem executados (dança/espetáculo).

Em contrapartida, a dança *da* escola é aquela que leva em consideração a dimensão educacional, abordando a dança enquanto proposta pedagógica, com a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, considerando as subjetividades dos pequenos, suas particularidades e a cultura que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem dessa linguagem corporal, fazendo com que ela deixe de ser um conteúdo que aparece somente nas datas comemorativas.

O trabalho com a dança *na* Educação Infantil, levando-se em consideração o que foi descrito acima com relação à preposição utilizada, na maioria das vezes, traz essa manifestação cultural de uma forma pontual, ou seja, aparecendo somente em datas comemorativas (Dia das

Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Família e festas de final de ano, por exemplo), por meio de gestos coreografados, que inibem ações autorais e criativas das crianças, destoando da dinâmica curricular presente na Educação Infantil, que pressupõe a articulação dessa prática com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos.

Com relação a essa forma mecanizada que a dança aparece nas instituições infantis, Almeida e Sá (2021, p. 55) destacam que “As estratégias que envolvem imitação e reprodução gestual das letras das músicas e treinamento dos passos, para uma abordagem da dança com a infância, na atualidade, é alvo de amplas discussões”. Com isso, não estamos defendendo que a imitação não pode ser utilizada como um recurso para o trabalho com a dança. Ela pode ser utilizada desde que leve em consideração o faz de conta, as agências e a criatividade das crianças, ou seja, desde que seja mediada de forma a valorizar a potência criativa das crianças, suas vivências e possibilidades expressivas.

Com relação à dança *da* Educação Infantil, concordamos com Almeida e Sá (2021, p. 55) quando as autoras afirmam o seguinte:

Acreditamos numa abordagem que não seja pautada na mimetização das letras de música ou na reprodução utilitarista dos gestos, uma vez que entendemos que a dança não se resume a passos pré-codificados ou elaboração de coreografias. Ela é uma área de conhecimento que lida com os saberes do corpo e com a criação e experiência artística, estética e poética.

Entendendo a infância como uma construção histórica e como parte da sociedade, “é preciso que seja estudada como outros fenômenos sociais; se as crianças participam da vida social, é preciso reconhecer que sua participação acrescenta algo à sociedade, transformando-a” (MARQUES, 2017, p. 154).

Dessa forma, corroboramos com Andrade e Godoy (2018, p. 25)

Apresentamos um olhar que acredita que a criança constrói seus saberes na relação com os adultos, outras crianças, a escola, a família e o mundo. Entendemos a criança como sujeito, protagonista de seus processos de conhecimento e ativa na troca de experiências, e que, em alguns momentos, produz e, em outros, reproduz a cultura em que está inserida e outras culturas à sua volta.

As diretrizes curriculares são instrumentos importantes no processo de orientação do trabalho docente, pois permitem compreender as concepções abordadas no ensino tanto em âmbito municipal quanto a nível federal. Apesar de existirem documentos mais atuais em vigor, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) traz menção à dança e está dividido em três volumes. A dança está inserida no volume três, “Conhecimento de Mundo”, mostrando como o movimento precisa estar cercado de significados e a destacando como uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. A dança aparece

como uma manifestação dessa linguagem, que faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade, revelando a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se assim em uma atividade privilegiada, em que o movimento é aprendido e tem significado.

O documento pontua, também, que a aprendizagem da dança não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. Além disso, destaca o uso de brincadeiras de roda e danças circulares como forma de favorecer o desenvolvimento da noção de ritmo. Salienta-se uma diferença entre as faixas etárias: enquanto para os menores de zero a três anos o trabalho aparece mais pautado em atividades sensoriais com brincadeiras de cunho afetivo, dando oportunidade para a criança ter contato com diversos materiais, possibilitando que ela experimente diferentes sensações, para as crianças de quatro a seis anos aparece o trabalho de nomear as partes do corpo, brincadeiras e cantigas de roda como um trabalho de pesquisa e experiências significativas para elas. Há uma ênfase na ampliação e aprofundamento dos objetivos na passagem de uma faixa a outra. O documento ainda ressalta a importância do trabalho com expressões faciais e gestos, sempre com auxílio do espelho, para que a criança possa visualizar seu corpo inteiro. Aparecem também as brincadeiras cantadas, nas quais há a identificação das partes do corpo e o contato físico, trabalhando a expressão de sentimentos e ritmos de forma a ampliar a capacidade de comunicação dos infantis e o reconhecimento progressivo do seu corpo e do corpo do outro.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Dentro desses campos, a dança aparece em dois deles (Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas) (BRASIL, 2018).

Dentro do campo Corpo, gestos e movimentos, a dança, assim como outras linguagens, é vista como uma oportunidade em que as crianças podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos (BRASIL, 2018). No campo Traços, sons, cores e formas, a dança é vista como uma linguagem na qual a criança é capaz de conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais por meio de experiências diversificadas (BRASIL, 2018).

No quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a dança volta a aparecer dentro dos mesmos campos de experiências citados acima (BRASIL, 2018). Convém destacar que, apesar de avanços em pontos como a concepção de criança, por exemplo, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento aparecem como um retrocesso no referido documento por

estarem pautados na execução e não na criação e protagonismo da criança. Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 158),

Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e socialização, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social.

Dessa forma, ao realizar a prescrição de conteúdos e de formas de ensinar, as produções curriculares acabam ficando limitadas e engessadas, não valorizando a autonomia dos professores e as agências e produções das crianças.

Destacamos Andrade e Godoy (2018, p. 33) quando afirmam que

Os documentos oficiais trazem a palavra dança como uma possibilidade, um meio para a exploração do movimento corporal e/ou da expressão e comunicação humana; um fazer. Não há destaque como área de conhecimento específico dentro da Educação Infantil, com objetivos e conteúdos próprios para essa primeira etapa da educação.

Levando-se em consideração que é por meio da linguagem corporal que a criança estabelece os seus primeiros contatos com o mundo, é preciso que a ela seja protagonista de seus movimentos, tendo a dança o papel de oferecer a ela um conhecimento a fim de enriquecer o seu capital cultural. Segundo Pereira (2009, p. 69), a dança

[...] é a linguagem do corpo, traduzida nos movimentos, nos gestos, na expressão facial, no olhar; é uma das primeiras formas de linguagem da criança que utiliza o movimento de seu corpo para dialogar com o outro. Esse outro pode ser tanto um adulto, quanto uma criança.

A Educação Infantil do município de Vitória conta com um documento intitulado *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES* (VITÓRIA, 2020). Dentro desse documento, existem os Temas Infantis de Vitória (TIVs), que devem ser trabalhados no interior dos CMEIs. De acordo com o documento, “[...] os Temas Infantis de Vitória visam consolidar a ampliação dos processos de aprendizagens culturais, linguísticas, artísticas e científicas na dinâmica curricular da Educação Infantil deste município” (VITÓRIA, 2020, p. 81). Os temas são: Linguagens; Processos Investigativos Relacionados ao Mundo Físico e Social, ao Tempo e à Natureza; Alimentação e Saúde; Diferença e Diversidade. Dentro da temática Linguagens, aparece uma subtemática intitulada Expressão, Corpo, Movimento, Cultura, em que a dança é mencionada como uma manifestação artística e cultural na linguagem corporal. A respeito da dança, o referido documento pontua:

Outra possibilidade potente que se apresenta como manifestação artística e cultural na linguagem corporal é a dança que, a partir da expressividade, visa ampliar o repertório de produção de movimentos. Nesse sentido, as crianças criam textos que não se restringem às letras, mas ao manifestarem sentimentos, pensamentos, sentidos, traçam desenhos corporais nos tempos e nos espaços por onde a Educação Infantil se fizer presente. Entre as possibilidades e estilos a serem explorados estão a Dança de rua, a Dança Circular, o Congo, o Jongo, o Ballet, o Frevo, o Forró, entre tantos outros que

trazem consigo os elementos culturais e sociais em que estão inseridos (VITÓRIA, 2020, p. 89).

Além dessa menção direta ao trabalho com a dança na Educação Infantil, na subtemática Expressão, Corpo, Linhas, Cores, Traços, Sonoridade, Ritmos e Cenas, o documento também traz a importância da valorização do reconhecimento da autoria infantil durante o processo de mediação com a dança, de forma a priorizar toda essa prática e não somente o produto final, como apresentações, por exemplo. A respeito da potência de se trabalhar a dança com os pequenos, o documento aponta para o seguinte:

Imersas em espaços acolhedores, as crianças manifestam a dança quando, por exemplo, contamos uma história e as convidamos a vivenciá-la corporalmente com materiais, sons, imagens, personagens, música, a partir de um tema elencado por elas, pelo/a professor/a ou que tenha surgido no diálogo e no andamento da proposta. Nesse ambiente contextualizado, os movimentos que são criados pelas crianças devem ser reconhecidos como autorias, bem como podem ser organizados em sequências ou frases coreográficas produzidas com elas. Desse modo, devemos romper com a ideia de priorizar o produto ou apresentações e culminâncias por si mesmas e de valorizar a dança como processo criativo, estético e expressivo, reconhecendo a criança como produtora (VITÓRIA, 2020, p. 100).

Utilizando a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013) como aporte teórico para a nossa pesquisa, visualizamos uma criança partícipe, sujeito e não apenas objeto da educação, procurando desconstruir concepções estereotipadas acerca da infância. Uma criança que não é um *ser em devir*, mas um *ser que é*, produtora de cultura e protagonista de suas práticas. Assim, o infantil é visto em sua totalidade, nos seus aspectos social, psicológico e biológico, sem fragmentações, como um sujeito ativo, potente, capaz de construir e de ressignificar a cultura.

Dessa forma, procuramos a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, com a inserção da dança nesse currículo da Educação Infantil. Concordamos com Marques (2017, p. 157) quando afirma que a dança precisa

[...] possibilitar a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência de sua infância. Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, e possibilitar o acesso a experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são. Faz-se necessário construir espaços, tempos, situações, relações que permitam à criança o acesso à cultura que procuramos socializar.

Sendo assim, a dança aparece na dinâmica curricular da Educação Infantil como uma linguagem corporal em que a criança seja capaz de utilizar os seus movimentos para construir suas relações e significados consigo e com o outro. Essa prática, dentro desse ambiente, também aparece como um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, tendo como uma de suas finalidades aumentar o capital cultural das crianças por meio de mediações que valorizem o acervo motor delas e que introduzem novos movimentos capazes de criar um amplo leque de

opções motoras. Pretende-se que os pequenos sejam protagonistas de suas ações, construindo seus movimentos por meio da dança. Acreditamos que essa manifestação artística deve ser trabalhada com os pequenos como forma de instigar a criatividade, entendendo a criança como um ser produtor de cultura.

Segundo Almeida (2016, p. 30-31) a inserção da dança na rotina escolar

[...] pode favorecer a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a consciência corporal e interação social e oferecer acesso aos bens culturais – conhecimentos relevantes para que as crianças possam desenvolver a autoestima, a autonomia, o respeito mútuo e a cooperação, fomentando uma inserção dinâmica nos vários contextos sociais e ampliando sua perspectiva de mundo.

Dessa forma, a dança e a expressão corporal são capazes de colaborar/proporcionar à criança, desde cedo, a possibilidade de conseguir efetivar seus sentimentos, ideias, medos e angústias de uma forma integral. Entendemos ser importante a construção da identidade da criança, o desenvolvimento da sua autonomia, propiciando que ela consiga se expressar corporalmente e entender seu corpo como elemento de interação/troca constante.

Diante disso, defendemos uma dança que nega o mecanicismo e a mera repetição de passos pelas crianças, que ofereça oportunidades para que elas possam ampliar suas perspectivas, que possibilite a descoberta do próprio corpo e do movimento como uma forma de diálogo entre o sujeito e o mundo. A dança deve possuir uma função pedagógica específica no ensino da Educação Infantil, contribuindo na construção de conhecimentos e na criação de movimentos. Nesse sentido, Godoy (2010, p. 22) defende que

[...] a linguagem da dança na escola pode propiciar um contato estreito com a cultura local, no sentido de ampliar a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, desenhando novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo tantas outras.

As características das danças populares estão diretamente ligadas à cultura de determinada época e região do país (BRASILEIRO, 2010). A opção de trabalhar com as danças populares nesta pesquisa se deu pelo fato de entendermos que essa manifestação artística realiza um diálogo constante com a cultura local na qual as crianças estão inseridas. A valorização dessa cultura local é relevante, já que devemos levar em consideração os saberes e as culturas das crianças durante nossos planejamentos. O respeito à diversidade, seja de etnia, de cor, de gênero ou qualquer outra, precisa ser construído na infância, pois o infantil que não foi sensibilizado para lidar com ela dificilmente conseguirá romper com o preconceito que existe em seu meio social e poderá produzir relações preconceituosas. O trabalho corporal na Educação Física vem então a reforçar essa sensibilidade importante que a criança precisa ter para lidar com situações de preconceito, que muitas vezes achamos que é normal de tão enraizada que está em nossa sociedade. Nesse sentido, Buss-Simão (2019, p. 74) pontua que,

[...] tendo em conta que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades, estas relações sociais no contexto da Educação Infantil devem ser tomadas como foco principal de observação e mediação, a partir de uma intencionalidade que vise a não reprodução de estereótipos e preconceitos.

Segundo Rodrigues (2015, p. 81), “[...] nas aulas de Educação Física as crianças podem se aproximar dos elementos da cultura através da experimentação e vivência corporal, com suas sensações, emoções e maneiras de fazer”. Outro fator preponderante para a escolha das danças populares é o fato de que elas não possuem um caráter rígido, como as danças mais clássicas, por exemplo, o que permite uma maior criação por parte das crianças, podendo fazer com que os pequenos demonstrem toda a sua potência de criação e de recriação.

Ainda levando em consideração a escolha pelas danças populares, podemos ressaltar a maior possibilidade que elas oferecem de articulação com outras áreas do conhecimento e com as linguagens presentes no interior do CMEI, a partir do momento que trazem para a discussão elementos como as questões étnico-raciais, de gênero e principalmente uma valorização da cultura popular.

Correia (2021) diz que o trabalho com as danças provenientes das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, dá abertura para que as crianças aprendam e valorizem outros saberes. Além disso, a autora destaca

Entendo ser este um dos caminhos expressivos que as crianças podem encontrar fora do gesto estereotipado. Isso se dá não apenas pelo fato de que o samba de roda, o jongo, os cocos trazem novos repertórios, novas belezas e formas de lidar com o corpo e o ritmo. Há, também, nessas danças, a abertura à dinâmica não coreografada, a uma liberdade maior na exploração das movimentações básicas, que, muitas vezes, não se relacionam a letras ou, ainda, que as tenha, costumam trabalhar de forma menos amarrada a uma interpretação literal, mais característica das manifestações ocidentais de origem europeia (CORREIA, 2021, p. 192).

Para ancorar nosso trabalho com as danças de matriz africana, recorreremos à lei nº 10.639/2003. Essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Dessa forma, damos visibilidade a um currículo decolonial³, com uma abordagem não eurocentrada, já que os currículos, na maioria das vezes, valorizam a cultura europeia em detrimento da matriz africana, por exemplo. Dessa forma, o que pretendemos é a superação de

³ Adotamos nesse estudo o conceito de decolonialidade defendido por Cordeiro e Araújo (2018, p. 143). Segundo esses autores, a decolonialidade é uma teoria de compreensão da realidade social de países periféricos. Essa teoria “[...] visa a superação da matriz colonial de poder em todas as instâncias da vida social, desde os modos de produção de conhecimento, passando pelas esferas de tomada de decisão política e busca uma nova forma de organização econômica”. Dessa forma, a colonialidade representa formas de resistência ao colonialismo.

uma perspectiva de currículo monocultural que exclui uma parcela significativa da população brasileira.

Apesar de entender a importância da valorização da cultura indígena, em nossa pesquisa realizamos um trabalho centrado na cultura de matriz africana e afro-brasileira, devido a especificidade da comunidade em que foi realizada a pesquisa. Mais adiante, veremos que a comunidade escolar possui uma característica de não declaração da sua cor de pele, fato descrito no Projeto Político Pedagógico do CMEI. Dessa forma, optamos por escolher a cultura africana e afro-brasileira para que pudéssemos aprofundar nessa cultura e não realizar um trabalho superficial.

A nossa intenção é trazer a cultura africana e afro-brasileira de forma a valorizá-las para que as crianças possam conhecer e respeitar as diferenças. Dessa forma, as questões étnico-raciais apareceram em nossa pesquisa com o intuito de gerar problematização e conhecimento com as crianças acerca de diferentes culturas que precisam ser trabalhadas na escola de uma forma ampla e contextualizada e não de uma maneira caricata e superficial, somente em datas como o Dia da Consciência Negra.

Rodrigues (2015) ressalta alguns pontos fundamentais para a escolha das danças populares: essa manifestação artística permite um dançar coletivo. Por meio das danças populares, podemos abrir a discussão sobre a cultura de um povo em determinada época histórica. Elas proporcionam a recriação de movimentos e a compreensão dos seus significados, permitindo uma experiência com uma dança diferente daquelas que as crianças assistem na televisão.

Um fator de destaque nesta pesquisa é que, além de realizar mediações pedagógicas com a dança no contexto da Educação Infantil, também efetuamos a sua articulação com as demais linguagens e áreas de conhecimento presentes no interior da instituição infantil, já que essa etapa da Educação Básica não se organiza de forma disciplinar. Segundo o documento *A Educação Infantil no Município de Vitória: Um outro olhar* (2006), manuscrito norteador das práticas com a Educação Infantil no município de Vitória/ES,

A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. Se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica (VITÓRIA, 2006, p. 89).

Para que toda essa interação seja possível, é necessário que as mediações desenvolvidas com as danças populares estejam em consonância com o projeto institucional da unidade de ensino. A pesquisa, então, tem como problematização os desafios e as possibilidades da mediação das danças populares no contexto da Educação Infantil, buscando responder às seguintes questões: o que se tem produzido na Pós-Graduação brasileira sobre a dança na Educação Infantil? Como trabalhar a valorização do protagonismo infantil e da autoria das crianças na mediação pedagógica com a dança na Educação Infantil? Como a dança pode ser inserida na dinâmica curricular da Educação Infantil em articulação com as diferentes linguagens, campos de experiência, áreas do conhecimento e sujeitos em um contexto que não se organiza de forma disciplinar? Como trabalhar as questões étnico-raciais de valorização da cultura africana e afro-brasileira por meio das danças populares?

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar, por meio de uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação das danças populares no contexto da Educação Infantil. Como objetivos específicos, elencamos: 1) mapear as teses e as dissertações que têm sido produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil acerca da temática *dança na Educação Infantil*, realizando uma análise desses produtos por meio de indicadores bibliométricos e temáticos; 2) promover mediações pedagógicas com as danças populares na Educação Infantil considerando a centralidade das crianças nesse processo e as singularidades da dinâmica curricular presentes nas instituições infantis; e, 3) discutir as relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio das danças populares, visando promover uma educação antirracista e a valorização das culturas afro-brasileira e africana.

1.4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa combinou duas metodologias: a Pesquisa Bibliográfica sobre a temática *dança na Educação Infantil*, com a Pesquisa-Ação Existencial, que fomentou a prática pedagógica com as danças populares na Educação Infantil e analisou essa prática.

A Pesquisa Bibliográfica, segundo Severino (2007), é realizada a partir do registro decorrente de pesquisas anteriores. Utilizamos como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O detalhamento da metodologia para a realização da Pesquisa Bibliográfica encontra-se no capítulo destinado a ela. Após a realização da Pesquisa Bibliográfica, partimos para a Pesquisa-Ação Existencial.

De acordo com Barbier (2007), a Pesquisa-Ação Existencial tem por finalidade servir de instrumento de mudança social, transformando e ressignificando a realidade, produzindo conhecimentos relativos a essas alterações. Assim, o pesquisador não busca exercer uma ação sobre os outros, mas sempre com os outros. Esse tipo de pesquisa pode ser utilizado no sentido de buscar outras possibilidades para o fazer pedagógico, refletindo sobre a prática educativa de maneira crítica e transformadora, em diálogo frequente com a teoria e com os sujeitos que são participantes ativos da investigação. A realidade que buscamos mudar e ressignificar é o trabalho com a dança de forma pontual e mecanizada, presente somente em datas comemorativas e com os infantis imitando movimentos estereotipados e pré-determinados. Além disso, foi intenção realizar um trabalho com as danças populares de forma integrada com as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, trazendo o conhecimento de uma forma não fragmentada, levando em consideração a dinâmica curricular desta etapa da Educação Básica, que não é dividida em disciplinas. Colocamos também como pretensão o trabalho com as danças populares em articulação com as questões étnico-raciais.

A Pesquisa-Ação Existencial foi empreendida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Nazareth Menegueli, da Rede Municipal de Vitória, com acompanhamento dos encontros de Educação Física com o Grupo 6 (crianças de cinco a seis anos de idade).

Os pais e/ou responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa conheceram a proposta por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), no qual descrevo todas as etapas, com seus objetivos, metodologias e a forma de participação dos pequenos. As crianças conheceram a proposta de investigação por meio de uma explicação lúdica e interativa, com o auxílio do *PowerPoint*, que será apresentado posteriormente neste estudo, momento em que conversei com elas sobre o objetivo do estudo.

A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto a dezembro de 2021. Inicialmente, foram realizadas três inserções no campo como observadora das práticas e dinâmica do CMEI. Posteriormente, realizamos 19 inserções no campo, totalizando 38 encontros com as crianças, visto que cada inserção no campo corresponde a 2 encontros de 50 minutos (ou seja, 1 hora e 40 minutos). Os sujeitos participantes da pesquisa foram, aproximadamente, 20 crianças na faixa etária entre cinco a seis anos de idade, juntamente com a professora de Educação Física do CMEI, que foi nossa colaboradora nos planejamentos e nas mediações pedagógicas. A

pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Sistema CEP-Conep/Ufes)⁴ (Apêndice 2) e também pela Seme/PMV (Apêndice 3).

Além disso, tivemos como sujeitos da pesquisa o diretor do CMEI, que acolheu e autorizou nossa entrada no campo; a pedagoga, que escutou a nossa proposta e colocou-se a disposição para participar no que fosse necessário; a professora de Arte, que participou ativamente da pesquisa em parceria com a professora pesquisadora e com a professora colaboradora; e, a professora regente da turma pesquisada, que abordou as temáticas trabalhadas durante a pesquisa em suas mediações com as crianças.

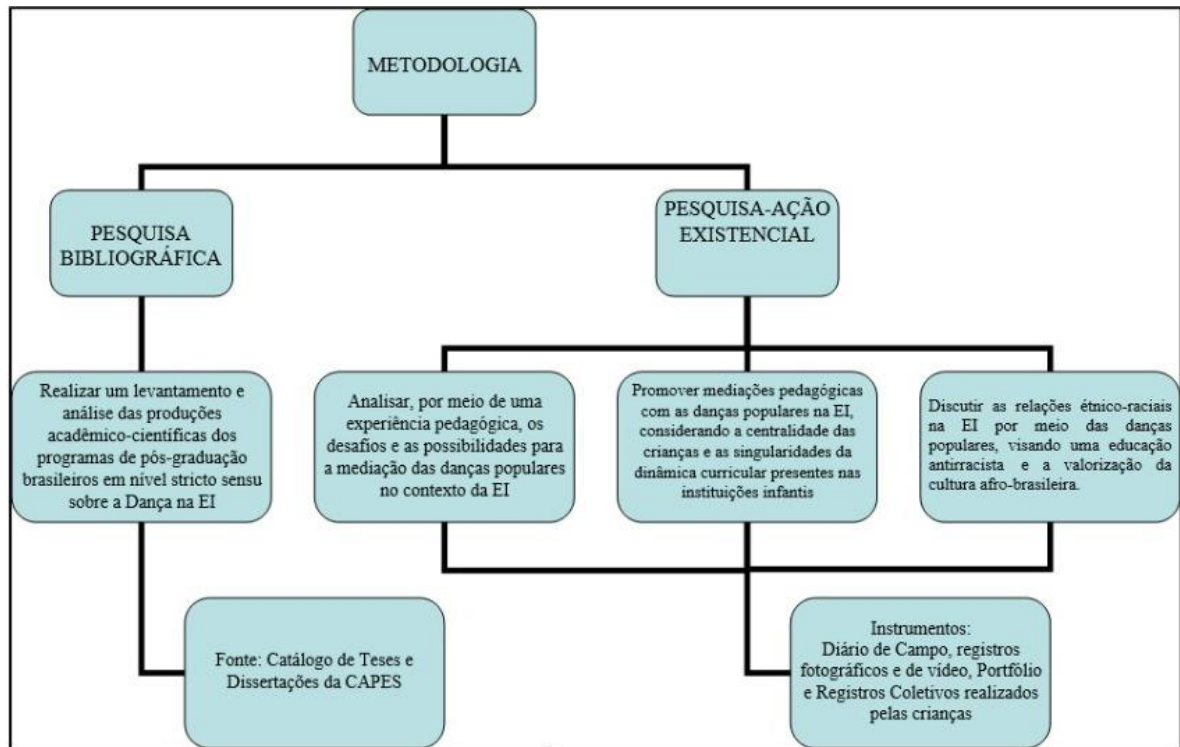
Como instrumentos para a produção de dados, utilizamos a observação participante, registros fotográficos, anotações em diário de campo e produção de portfólio contendo planejamentos das práticas pedagógicas, bem como produtos das ações realizadas com as crianças durante as aulas.

O detalhamento da metodologia está no capítulo específico destinado à Pesquisa-Ação. Os dados produzidos foram interpretados à luz da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994). Para a análise das questões étnico-raciais utilizamos como embasamento, principalmente, os escritos de Gomes (2002 e 2005).

Para melhor visualização do percurso metodológico adotado em nossa pesquisa, desenvolvemos um organograma com as metodologias associadas aos objetivos de pesquisa e os instrumentos empregados, representado na Imagem 1 abaixo:

⁴ Essa pesquisa obteve autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Sistema CEP-Conep/Ufes – *campus* Goiabeiras, Parecer N° 4.372.227 de 2020, CAAE 38429920.7.0000.5542) (Apêndice 2).

Imagem 1 - Organograma metodológico da pesquisa



Fonte: a autora.

1.5 ITINERÁRIO DA PESQUISA

A fim de alcançar os objetivos propostos, a dissertação percorreu o seguinte itinerário: no Capítulo I – “Introdução” –, delimitamos o nosso objeto de pesquisa e descrevemos a aproximação da pesquisadora a ele. Em seguida, apresentamos a contextualização e a problematização do objeto, bem como os objetivos estabelecidos. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico que será adotado durante o estudo, qual o tipo de pesquisa que iremos adotar, como se dará a inserção no campo, a coleta de dados e as formas de registro e de organização da investigação de campo. Para finalizar este capítulo, apresentamos o itinerário que será percorrido no desenvolvimento da dissertação.

No Capítulo II, intitulado “A produção acadêmica da pós-graduação brasileira sobre a Dança na Educação Infantil”, realizamos uma Pesquisa Bibliográfica acerca das teses e das dissertações que trazem a temática *dança na Educação Infantil*. Neste capítulo, elaboramos um quadro interpretativo acerca das produções da pós-graduação brasileira sobre a temática mencionada acima, com a análise dos dados na perspectiva bibliométrica e temática.

No Capítulo III – “As mediações com as Danças Populares no contexto da Educação Infantil” –, primeiramente, caracterizamos o CMEI em que foi realizada a pesquisa. Posteriormente, apresentamos o projeto institucional da escola, contextualizando o espaço em

que realizamos o estudo. Após essa descrição, descrevemos e analisamos o processo de mediação pedagógica com as danças populares durante os momentos de Educação Física. Nessa análise, foram focalizadas as mediações pedagógicas realizadas com as danças populares na Educação Infantil, de forma a valorizar as agências e o protagonismo das crianças.

Em seguida, sinalizamos como se deu a inserção das danças populares na dinâmica curricular da Educação Infantil, assim como descrevemos em que medida o trabalho com esse tipo de manifestação artística pode suscitar questões relacionadas à valorização cultural, questões éticas, religiosas e étnico-raciais. Realizamos a análise dos dados a partir das categorias: *Agências das Crianças, Articulação Curricular e questões Étnico-Raciais*.

A dissertação se encerra com as considerações finais, tecendo reflexão acerca das mediações pedagógicas realizadas com as crianças, levando-se em consideração a Pesquisa Bibliográfica realizada e a análise dos dados das experiências ocorridas durante a pesquisa-ação, estabelecendo uma relação com os objetivos que foram propostos nesse estudo.

Após o encerramento da dissertação, apresentamos os Apêndices com o TCLE, a folha de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP – Conep/UFES) e a carta de autorização para a realização da pesquisa emitida pela Seme/PMV.

CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A dança é um conteúdo de ensino presente nas aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, sendo compreendida como um fenômeno da linguagem artística e manifestação da cultura corporal de movimento. Para Almeida (2016), a dança é um sistema de signos que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Entretanto, embora inserida no ambiente escolar, essa manifestação cultural ainda precisa se afirmar pedagogicamente nesse contexto, superando abordagens estereotipadas que majoritariamente têm demarcado a sua presença nos cotidianos escolares. De acordo com Marques (2012), na maioria das escolas, os alunos aprendem repertórios de dança de forma superficial, com a reprodução mecânica de coreografias pré-estabelecidas.

O trabalho com a dança na Educação Infantil, historicamente, tem abordado essa manifestação cultural de maneira pontual, aparecendo somente em datas comemorativas, como no Dia dos Povos Indígenas ou no Dia da Consciência Negra, por meio de gestos mecanizados que inibem as ações autorais e criativas das crianças. Nessa direção, Rodrigues (2015, p. 82-83) assinala que

São comuns eventos pontuais com dança nas instituições de educação infantil, atrelados a datas comemorativas e mostras culturais, que podem promover experiência negativa com a dança para crianças menos hábeis, ao enfatizar a mecanização de gestos e repetições e obrigação do fazer sem compreender. Isso provoca distorção do conteúdo, minando as possibilidades de desenvolvimento do potencial criativo, ações e transformações dos sujeitos/crianças através da dança.

Na organização do trabalho pedagógico com a Educação Infantil, os documentos orientadores, como a BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação de Vitória/ES (2020), ressaltam a necessidade de reconhecer e de valorizar as agências das crianças, as suas práticas autorais e produções culturais em seus processos de desenvolvimento e de socialização. Portanto, práticas pedagógicas externamente orientadas, que desconsideram a capacidade dos infantis de pensar e de agir sobre si, como as propostas de ensino que abordam as danças de maneira caricata e descontextualizada, divergem da concepção de infância e de crianças preconizada pelos documentos orientadores da Educação Infantil.

Pesquisadoras brasileiras têm buscado superar esses modelos pedagógicos hegemônicos no ensino da dança no contexto escolar. Marques (2012) concebe a dança como interação e movimento, indo muito além de repertórios prontos destinados às crianças. Já Godoy (2010) discute a dança na escola como um meio de contato com a cultura local, em que os infantis podem resgatar histórias corporais e construir outras por meio de diferentes formas de dançar.

Para Strazzacappa e Morandi (2006), a dança é mais do que a simples reprodução de movimentos pré-determinados, sendo uma forma consciente de a criança vivenciar o movimento.

Observa-se, assim, um movimento na produção acadêmico-científica brasileira que busca romper com o ensino da dança voltado apenas para as datas comemorativas, por meio de coreografias pré-estabelecidas, que ignoram a capacidade criativa e expressiva das crianças. Concordamos com Almeida (2016) quando a autora afirma que é preciso ampliar as produções bibliográficas que tratam das experiências de ensino da dança para os pequenos.

Nessa direção, Aquino (2008) apresenta um mapeamento da produção acadêmica sobre o assunto desenvolvida entre 1987 e 2006. Assis (2018) examinou as teses e as dissertações sobre dança entre os anos de 2012 e 2016. Muglia-Rodrigues e Correia (2013), por sua vez, realizaram uma pesquisa sobre a produção acadêmica que versa sobre a dança nos principais periódicos da Educação Física entre 1987 e 2006. Em todos esses estudos, os autores notaram que a dança vem despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores da Educação, da Educação Física, das Artes e da Psicologia, sendo crescente o número de produtos sobre esse tema. Entretanto, é possível observar, nessas investigações, a carência de trabalhos voltados para sistematizar essa produção especificamente na primeira etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, este capítulo focaliza as produções sobre a dança na Educação Infantil em um quadro interpretativo mais amplo, a fim de identificar os avanços, as lacunas, as ausências e as possibilidades para as mediações com esse conhecimento nas instituições infantis. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é analisar as produções acadêmico-científicas dos programas de pós-graduação brasileiros em nível *stricto sensu* sobre a dança na Educação Infantil.

2.1 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que possui como característica

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Utilizamos como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵. Essa escolha se deu pelo fato desse inventário ser uma base confiável de dados na área acadêmica. Também consideramos a acessibilidade, visto que o catálogo se encontra disponível *online*, com a possibilidade de mapear textos nas diversas áreas de conhecimento. Para a busca, aplicamos os descritores *dança* AND *educação infantil*, sem delimitação de recorte temporal. O operador booleano AND, em letra maiúscula, é uma ferramenta da própria base de dados e tem por objetivo unir os dois termos. Na primeira busca, encontramos um total de 35 trabalhos. Após leitura criteriosa dos resumos, chegamos a um *corpus* de 24 pesquisas.

As outras onze pesquisas não foram contempladas em nossas análises pelas seguintes razões: a) apenas citam a dança de forma superficial, assim como outras manifestações da cultura corporal de movimento, destacando a necessidade de trabalhá-la de maneira articulada com as demais linguagens presentes no cotidiano das instituições infantis; b) trouxeram a palavra dança como metáfora, por exemplo: *Um currículo dança? Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA*. Nesse caso, a palavra dança aparece como figura de linguagem ao fazer alusão ao movimento do currículo no interior da instituição infantil; c) também excluímos estudos que tratam do ensino da dança em espaços não escolares, como academias de dança ou centros culturais.

O Quadro 1 mostra o *corpus* da pesquisa, contendo o título do trabalho, a sua autoria, o orientador (a) do trabalho, o programa de pós-graduação ao qual está vinculado, qual o tipo de trabalho (dissertação ou tese) e o ano de publicação.

Quadro 1 – Corpus da Pesquisa

(continua)

	TÍTULO	AUTORA	ORIENTADOR (A)	PROGRAMA	TIPO	ANO
1	A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional.	Mônica Caldas Ehrenberg	Jorge S. Pérez Gallardo	PPGEF (Unicamp)	Dissertação	2003
2	Dança: Linguagem do corpo na Educação Infantil	Ruth Regina Melo de Lima	Karenine de Oliveira Porpino	PPGE (UFRN)	Dissertação	2009
3	Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil.	Elaine Cristina Pereira Lima	Maria do Carmo Saraiva	PPGEF (UFSC)	Dissertação	2009
4	Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil	Fernanda Sgarbi	Kathia Maria Ayres de Godoy	PPGA (UNESP – Campus SP)	Dissertação	2009
5	Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de Educação Infantil em Salvador.	Carine Nascimento de Andrade	Lenira Peral Rengel	PPGDança (UFBA)	Dissertação	2011
6	Com-posições na Educação Infantil: a hipótese de uma dança-invenção.	Rosangela Mees	Wladimir Antônio da Costa Garcia	PPGE (UFSC)	Dissertação	2013
7	A Dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças.	Flávia Castagno Queiroz	Liana Gonçalves Pontes Sodré	PPGEduC (UNEB)	Dissertação	2013

⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2022

8	O que pode um corpo? Movimentos desejan-tes na Educação Infantil: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI.	Giovana Barbosa da Silva	Janete Magalhães Carvalho	PPGE (UFES)	Dissertação	2013
9	Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil	Fernanda de Souza Almeida	Kathya Maria Ayres de Godoy	PPGA (UNESP – Campus SP)	Dissertação	2013
10	A dança como conteúdo das aulas de Educação Física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS	Roberta Santos Azambuja dos Santos	Mariângela da Rosa Afonso	PPGEF (UFPeI)	Dissertação	2014
11	Dança Salvador: mapeando o ensino da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA.	Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé	Dulce Tâmara Lamego e Silva	PPGDança (UFBA)	Dissertação	2014
12	Amoras e Jabuticabas: raízes e frutos de uma pedagogia profunda para todos.	Bruna Laselva Hamer	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	PPG em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP – Campus Bauru)	Dissertação	2014
13	Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância.	Daniela Cristina Viana	Silvia Sell Duarte Pillotto	PPGE (UNIVILLE)	Dissertação	2016
14	Dança para criança. Uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil	Carolina Romano de Andrade	Kathya Maria Ayres de Godoy	PPGA (UNESP – Campus SP)	Tese	2016
15	Corpos que contam histórias que dançam. Imagens e concepções de educação do corpo criança.	Ana Vitória Moreira Bella	Luiza Helena da Silva Christov	PPGA (UNESP – Campus SP)	Dissertação	2017
16	Aula de mim: a linguagem corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino da Dança.	Saryta Garrossino Guanais	Ana Cristina Pereira	PPGA (UFMG)	Dissertação	2017
17	Vem dançar mais eu, Camará! Gingar/dançando na capoeira: uma proposta na Educação Infantil	Alexandra da Paixão Damasceno de Amorim	Lenira Peral Rengel	PPGDança (UFBA)	Dissertação	2017
18	Dança e Tecnologias: entre ensino e prática docente.	Everson Luiz Oliveira Motta	João Augusto Mattar Neto	PPGE (Centro Universitário Internacional – PR)	Dissertação	2017
19	Ensino da Dança em Litfóio: uma problemática	João Batista Lima de Souza	Marcelo de Andrade Pereira	PPGE (UFMS)	Tese	2017
20	A música está no ar: a Educação Infantil canta, dança e movimenta-se com o PIBID.	Vanessa Omizzollo de Medeiros	Mônica Zewe Uriarte	PPGE (UNIVALI)	Dissertação	2017
21	O brincar dançante: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança.	Taíse Motta Rensch da Silva	Elenor Kunz	PPGEF UFMS	Dissertação	2018
22	Corpo criança que dança, corporeidade que vive	Fernanda Machain Silva Tannús	Wagner Wey Moreira	PPGEF (UFTM)	Dissertação	2018
23	Dança na escola de Educação Infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes.	Erica Cristian Reis dos Santos	Ligia Maria Leão de Aquino	PPGE (UFRJ)	Dissertação	2018
24	O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil.	Milene Braga Goettems	Patrícia Dias Prado	PPGE (USP)	Dissertação	2019

Fonte: a autora.

As produções foram encontradas em diferentes áreas do conhecimento, como Educação Física, Artes, Educação, Dança e Psicologia. Os textos foram analisados pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, com auxílio dos seguintes indicadores bibliométricos: *fluxo temporal, áreas do conhecimento, regiões e instituições, autoria e metodologias utilizadas.*

Também realizamos uma análise temática, destacando o foco de cada produção. Nessa fase, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que ocorreu por meio das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. As categorias não foram estabelecidas *a priori*, mas após a leitura flutuante do *corpus* textual, em que agrupamos os trabalhos por afinidades temáticas.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.2.1 Fluxo temporal

Quanto ao fluxo temporal, observamos, conforme apresentado no Gráfico 1, que os trabalhos analisados foram publicados entre os anos de 2003 e 2019:

Gráfico 1 – Fluxo temporal



Fonte: a autora.

O primeiro estudo, na pós-graduação brasileira, sobre a dança na Educação Infantil data de 2003 e só voltou a reaparecer em 2009, ano no qual os trabalhos começaram a adquirir regularidade. Pesquisadores que analisam o comportamento numérico da pós-graduação brasileira indicam que esse período coincide com a expansão do número de programas e, conseqüentemente, de publicações derivadas desse processo formativo (CABRAL *et al.*, 2020). Em especial, esse crescimento é mais notável na grande área da Educação (LIEVORI; PICININ; PILATTI, 2017).

Direcionando o olhar para a Educação infantil, temos a hipótese de que a promulgação da lei nº 11.738/2008, mais conhecida como a *Lei do Piso*, que estabelece que o limite máximo para o desempenho das interações com os educandos é de 2/3 da carga horária de trabalho do professor, contribuiu de forma indireta com o aumento de produções sobre a dança na Educação Infantil.

Para viabilizar a concretização da referida lei, outros profissionais foram inseridos nas instituições infantis, sobretudo de Artes e de Educação Física, garantindo carga horária de planejamento às professoras de sala, denominadas de regentes. Segundo Martins (2015), “[...] embora a lei não mencione como deve ser garantida, os gestores, majoritariamente, têm optado pela inserção da Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal”. Supomos que a presença dessas áreas do conhecimento e de seus profissionais contribuiu para que a dança adquirisse maior constância no cotidiano da Educação Infantil e, conseqüentemente, para o aumento do interesse acadêmico sobre ela.

A dança sempre esteve presente no cotidiano das instituições infantis, mesmo que de forma caricata e superficial, tendo como finalidade o produto e não o seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, somente a partir de 2009 que as pesquisas se intensificaram e passaram a tratar a dança como um conhecimento a ser investigado na Educação Infantil. Destacamos o ano de 2017 como o ano de maior número de produções (seis ao total). Realizando uma análise sobre esses produtos, percebemos que eles estão divididos em três áreas (Artes, Dança e Educação) e que abordam a dança por meio de diferentes temáticas, como corporeidade, protagonismo infantil, capoeira, tecnologia, música e a problematização da dança na Educação Básica. Podemos perceber, nessas publicações, diversas formas de olhar essa manifestação cultural, denotando uma preocupação em problematizá-la em diferentes áreas, temáticas e abordagens.

Consideramos positivo esse aumento das produções nos últimos anos. Todavia, ponderamos que não é suficiente uma ampliação meramente quantitativa acerca desse tema. Em nossa avaliação, é importante que esse corpo de conhecimento que vem se constituindo sobre a dança na Educação Infantil também revela mudanças no tratamento pedagógico dessa manifestação cultural, no sentido de que ela não esteja restrita aos momentos festivos e de apresentações, mas seja abordada como objeto da cultura corporal de movimento, de forma aprofundada e sistematizada.

2.2.2 Áreas do conhecimento, regiões e instituições

Os trabalhos foram produzidos em diversas áreas do conhecimento, denotando que a dança não é um tema de interesse exclusivo da Educação Física no contexto das instituições infantis. A Tabela 1, apresentado a seguir, demonstra o número de produtos encontrados nas diferentes áreas.

Tabela 1 – Áreas do conhecimento

Áreas do Conhecimento	Número de trabalhos
Educação	10
Educação Física	5
Artes	5
Dança	3
Psicologia	1
Total	24

Fonte: a autora.

Esses dados indicam que a discussão sobre a dança na Educação Infantil é objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento. Esse é um saber compartilhado ou até mesmo um campo de disputa, não havendo exclusividade no tratamento pedagógico e acadêmico dessa prática corporal dentro do ambiente escolar infantil. Segundo Silveira e Nogueira (2021), na Educação Básica, uma dupla pertinência da dança se encontra documentada desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), na qual ela é considerada linguagem da Arte e conteúdo das aulas de Educação Física.

Quando trazemos a discussão para o campo da Educação Infantil, é necessário considerar o que se tem produzido sobre o tema para além dos programas de pós-graduação em Educação Física e em Artes, já que a dinâmica curricular desta etapa da Educação Básica não se organiza por disciplinas, mas por campos de experiências (BRASIL, 2018). Assim, a dança tem sido apropriada por profissionais de variadas áreas para que as crianças construam os seus conhecimentos nos diferentes campos de experiências, sobretudo no campo denominado Corpo, gestos e movimentos (BRASIL, 2018).

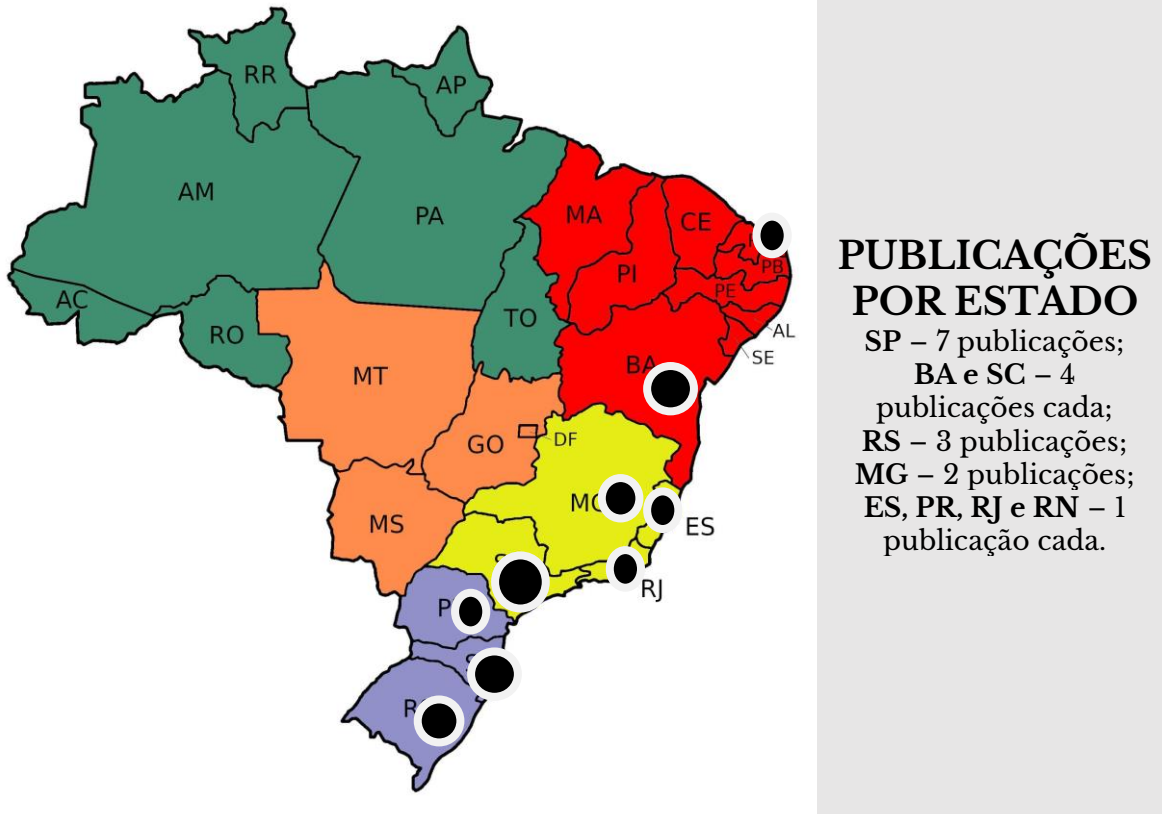
Como os programas de pós-graduação em Educação são procurados por pesquisadores de vários campos, também realizamos uma busca acerca da formação inicial dos autores dos trabalhos provenientes dessa área do conhecimento por meio de seus currículos *Lattes*. Verificamos que, dos dez trabalhos encontrados nesse ramo, quatro pesquisadores possuem formação inicial em Pedagogia, dois em Educação Física, um em Dança, um em Tecnologias em Sistema da Informação, um em Educação Física, Dança e Pedagogia e um estudioso possui formação em Dança, Pedagogia, Design de Interiores e Educação Física.

Importante destacar também o Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que aparece na pesquisa com três trabalhos, configurando um espaço formativo que visa garantir as especificidades das discussões teórico-práticas sobre a dança em diferentes contextos, sendo eles escolares ou não. Os debates sobre a dança nesse programa buscam a autonomia dessa manifestação cultural em relação às outras áreas de conhecimento, focalizando-a a partir de si mesma, por meio de pressupostos teórico-metodológicos próprios.

Ao analisarmos a procedência institucional e as regiões das pesquisas, identificamos a

prevalência de produções nas regiões Sudeste (onze), Sul (oito) e Nordeste (cinco), destacando-se os estados de São Paulo, com sete trabalhos, e Bahia e Santa Catarina, com quatro trabalhos cada. Podemos observar essa distribuição das publicações na Imagem 2 abaixo:

Imagem 2 – Estados e Regiões das publicações



Fonte: a autora.

Apesar da variedade de danças populares e da riqueza das manifestações culturais presentes no Norte e Centro-oeste do país, assim como a constante contribuição dessas duas regiões nas pesquisas acadêmicas em diversas áreas, verificamos a ausência de trabalhos sobre a dança na Educação Infantil nessas duas localidades. Esse cenário tem a ver com a distribuição desigual de ofertas de vagas em cursos superiores e de programas de pós-graduação no território nacional, sendo essas regiões historicamente as que apresentam maior dificuldade de constituir o *stricto sensu* nas instituições de ensino superior⁶ (NAZARENO; HERBETTA, 2019).

Das 24 pesquisas, 21 são provenientes de instituições públicas, que impulsionam significativamente a produção acadêmica sobre a dança na Educação Infantil. Dentre elas,

⁶ Essa situação impacta todas as áreas do conhecimento, em especial aquelas mais específicas, como a Dança, que ainda é bastante diminuta como curso de graduação, e a própria Educação Física, que, devido aos critérios da Área 21 da Capes serem mais afeitos à lógica de produção científica das Ciências Biológicas, apresenta maior dificuldade de se estabelecer em regiões fora dos grandes eixos político-econômicos do país.

destacam-se a Universidade Estadual Paulista (UNESP – *campus* SP e *campus* Bauru), com cinco publicações, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com três produtos.

Desde 2018, as universidades federais têm sido alvo de críticas, aparecendo como locais nos quais há um desperdício de dinheiro público por não realizarem pesquisas no Brasil (AMARAL, 2019) e por parte dos recursos que financiaram estudos nas áreas humanas e sociais. Apesar dessas críticas e de cortes recentes nos orçamentos das instituições públicas de ensino superior, as universidades continuam respondendo por aproximadamente 95% da produção intelectual do país, fato que reforça o papel imprescindível dessas instituições públicas para a soberania nacional por meio do desenvolvimento de pesquisas nos diferentes campos de conhecimento (ESCOBAR, 2019).

Ressaltamos o papel estratégico das universidades públicas na produção do conhecimento, sobretudo, em áreas que não despertam interesse econômico. Sinalizamos para a necessidade de uma distribuição geográfica dessa produção acadêmica de forma mais equânime, que possa dar visibilidade à rica diversidade cultural de nosso país, mas, também, que esses trabalhos abordam a dança na Educação Infantil como um campo de conhecimento com metodologias e conceitos próprios, que não necessariamente precisa estar atrelado a outras áreas do conhecimento para que exerça seu papel na escola.

2.2.3 Autoria e Orientação

No que se refere à autoria dos 24 trabalhos mapeados, 22 foram realizados por mulheres e somente dois trabalhos foram feitos por homens. Esse dado revela um recorte de gênero, muito semelhante ao próprio interesse de atuação profissional na Educação Infantil por parte das mulheres. Segundo Souza e Melo (2019), a Educação Infantil historicamente esteve ligada ao assistencialismo e, apesar da mudança legal, ainda perdura a ideia de que o cuidar e o educar crianças pequenas é função das mulheres. A educação, nesse contexto, ainda é vista como sinônimo de *maternagem* (ARCE, 2001).

Embora a primeira etapa da Educação Básica ainda seja um universo predominantemente feminino, estudos como o de Martins e Mello (2019) revelam que a Educação Física tem se constituído como porta de entrada para os professores homens na Educação Infantil. O desafio que perdura é compreendermos se há, por parte desses profissionais, resistência à adoção das danças nas atividades que eles desenvolvem no cotidiano escolar junto às crianças.

Na dança, do ponto de vista social e cultural, ainda há predomínio da presença feminina. Para Andreoli (2019), o esporte é frequentemente associado a características *viris* e,

consequentemente, ao universo masculino, enquanto a dança é mais associada à feminilidade, ao romantismo e à delicadeza do universo feminino. Assim, as relações de gênero atravessam o universo dessa manifestação cultural, que vai desde a sua prática em academias de dança até o trato pedagógico, pois observamos que, no geral, professores homens possuem mais preconceito e resistência com esse conteúdo na escola (PEREIRA, 2009).

A análise da autoria nos revela estarmos diante de dois fatores que se combinam para explicar essa predominância feminina como signatárias das teses e dissertações sobre a dança no contexto da Educação Infantil: de um lado, a resistência masculina em trabalhar pedagogicamente essa prática corporal; de outro, a inserção majoritária de mulheres no campo de atuação profissional da primeira etapa da Educação Básica. Portanto, o recorte de gênero é um dos desafios a serem superados na produção intelectual que congrega o binômio Dança-Educação Infantil.

Com relação à orientação desses trabalhos, podemos destacar as pesquisadoras Kathya Maria Ayres de Godoy que orientou 03 trabalhos e Lenira Peral Rengel com 02 orientações. Essas duas professoras são pesquisadoras importantes no campo da dança no Brasil. Além desse dado, podemos destacar também que dos 24 trabalhos mapeados, 06 foram orientados por homens, revelando um número maior de orientadores do que autores homens.

2.2.4 Metodologias utilizadas

A Tabela 2 apresenta as metodologias encontradas nas teses e dissertações analisadas:

Tabela 2 – Metodologia empregada nos trabalhos analisados

Abordagem Metodológica	Quantidade de trabalhos
Pesquisa-ação	5
Estudo de caso	5
Etnografia	3
Pesquisa Bibliográfica/teórica	4
Pesquisa Cartográfica	3
Pesquisa Documental	2
Pesquisa Fenomenológica	2
Total	24

Fonte: a autora.

Observa-se que 18 trabalhos possuem relação com os sujeitos e com as culturas escolares que são singulares. Desse modo, o movimento investigativo aborda diferentes realidades e contextos, distanciando-se da pesquisa como atividade universal. Parte significativa das escolhas metodológicas indica aproximação com a escola, no sentido de propor, descrever, explorar, estudar e/ou transformar a realidade.

Destacamos a importância do cotidiano como locus de produção do conhecimento e o caráter propositivo dos trabalhos analisados, que apresentam possibilidades de atuação

pedagógica com a dança na Educação Infantil. Nesse sentido, a partir Certeau (2014), pensar o cotidiano significa compreender a sua relevância como espaço e tempo de produção cultural, em que os seus praticantes manifestam as suas *artes de fazer*, pois eles não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são ofertados.

Investigações que exigem o mergulho do pesquisador no cotidiano escolar contribuem sobremaneira para a compreensão dos limites e das potencialidades do contexto e do tema estudado. Portanto, destacamos positivamente a presença desse tipo de metodologia, em especial, a Pesquisa-Ação, tendo em vista que ela associa duas dimensões importantes: a formação de professores e a produção do conhecimento (IBIAPINA, 2008). Por esse ângulo, o papel dos pesquisadores não é *falar sobre*, mas, sim, *fazer com*, almejando transformar qualitativamente a realidade do contexto de investigação. O êxito da pesquisa, nesse caso, significa o êxito e a resolução de lacunas e de fragilidades daquele contexto específico. Essa postura, no entanto, não exige o investigador de uma abordagem crítica em relação à experiência vivenciada/estudada. A Etnografia, o Estudo de Caso, a Pesquisa Cartográfica e a Fenomenológica, ainda que não se definam conceitualmente de tal maneira, em certa medida, também podem contribuir nessa direção.

Cabe ressaltar ainda que, das seis pesquisas identificadas como teóricas, documentais ou bibliográficas, percebemos que os seus principais focos foram problematizar a presença da dança na Educação Básica, realizar um mapeamento dessa manifestação cultural nas escolas ou justificar a sua presença no contexto educacional através de bibliografias e de autores que mostram a potência dessa linguagem corporal quando trabalhada com os pequenos de uma forma contextualizada e não superficial.

2.2.5 Análise temática

A construção das categorias ocorreu após o contato com os textos por meio da leitura de seus resumos, portanto, elas não foram definidas *a priori*. Destacamos que alguns trabalhos poderiam se enquadrar em mais de uma temática, nesses casos, optou-se por aplicá-los naquela que tivesse maior evidência no texto. Para a organização das análises, as pesquisas foram divididas em quatro categorias, como podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3 – Categorização por Temática

Categoria	Quantidade de trabalhos
Práticas e métodos de ensino	12
Formação docente	6
Protagonismo infantil	5
Corporeidade	1
Total	24

Fonte: a autora.

a) Práticas e métodos de ensino

Nesta categoria, agrupamos os doze trabalhos que propõem ou investigam práticas e metodologias para a abordagem da dança no contexto da Educação Infantil. Andrade (2016) elaborou uma proposta de ensino da dança para os professores da Educação Infantil. Nessa mesma direção, Lima (2009) e Mees (2013) propõem como metodologias a dança-improvisação e a dança-invenção, respectivamente.

Santos (2018) e Almeida (2013) investigaram os princípios metodológicos e pedagógicos do ensino da dança na Educação Infantil. Por sua vez, Amorim (2017), ao analisar as estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, realiza uma articulação da dança com a capoeira. Na mesma linha, Lima (2009), por meio da interpretação de experiências vividas com a dança, pretende dar significados à organização do trabalho pedagógico, identificando lacunas e apontando perspectivas para o seu ensino na Educação Infantil.

Duas autoras realizaram investigações sobre danças específicas. Em Andrade (2011), temos uma análise do ensino do balé e Hamer (2014) operou com as Danças Circulares Sagradas na aplicação dos pressupostos da Pedagogia Profunda na prática de uma docente da Educação Infantil. Hamer (2014) ainda anuncia a possibilidade de uma educação pautada nos valores da liberdade, da confiança, com inclusão da dimensão artística e contato com a natureza, oferecendo espaço para os interesses e as curiosidades da criança. Segundo a autora, essa pedagogia trouxe contribuições no atendimento às necessidades do infantil, considerada em sua integralidade (corpo, intelecto, emoções e quantas outras dimensões se apresentem), favorecendo uma educação para a diversidade.

O trabalho de Viana (2016) trata das possibilidades de aprendizagem na infância por meio de uma mediação cultural com a dança. Em Motta (2017), foi produzido um *e-book* a partir da investigação da formação em dança e da análise das práticas de ensino. No material, são apresentadas sugestões de ferramentas tecnológicas (aplicativos/*softwares*) para o ensino e a prática da dança no contexto escolar. Cazé (2014) realizou um mapeamento sobre a dança no contexto da Rede Municipal de Ensino em Salvador/BA mediante a sua inserção nas escolas desde o final da década de 1990. A realização dessa pesquisa buscou propor linhas de ação para consolidar essa manifestação cultural nas escolas da rede, fortalecendo o campo de ensino.

A análise que podemos inferir acerca do maior número de trabalhos encontrados nessa temática é que os professores buscam diferentes modos e métodos para o trabalho com a dança

na Educação Infantil, contemplando as particularidades desta etapa da Educação Básica com o intuito de inovar, inclusive com auxílio de ferramentas tecnológicas, e de fazer com que essa manifestação corporal tenha espaço dentro da escola como uma prática potente e valorizada pela comunidade.

Observamos que as autoras não dispõem de uma única metodologia de ensino capaz de abarcar toda a extensão e complexidade acerca da dança para crianças pequenas. Os métodos e as práticas abordados são variados e destacamos a preocupação em romper com formas estereotipadas de abordagem, convergindo com entendimentos sobre a importância do protagonismo infantil presente nas possibilidades de invenções, improvisos, criatividade e curiosidade nas aprendizagens e experiências das crianças.

Compreendemos que esse agrupamento de trabalhos defende uma perspectiva de abordagem da dança no contexto da infância escolarizada que converge com os estudos da Sociologia da Infância, pois ele ressalta o entendimento da criança como ator social, como participante ativa na produção de culturas, como sujeito da história, que atribui significados à sua cultura própria, dando sentido a ela (DIP; TEBET, 2019). Com efeito, a dança na Educação Infantil deixa de prezar primordialmente pelos seus aspectos técnicos e gestuais e é reconhecida pela sua capacidade de potencializar as agências infantis e de desenvolver a autoria dos pequenos na vivência rítmica e estética.

b) Formação docente

Organizamos, nesta categoria, os seis trabalhos que tematizam a formação de professores para desenvolver estudos voltados à dança. Na busca por aproximações entre a formação e a atuação profissional, Ehrenberg (2003) realizou uma pesquisa para verificar se a metodologia utilizada na formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) poderia ser desenvolvida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, chegando à conclusão de que o método em questão se mostrou viável para que os futuros profissionais oferecessem uma vivência adequada da dança às crianças da Educação Básica.

Nessa direção, Souza (2017) dedica-se a compreender como se dá a formação de professores de dança e de Educação Física e a inserção desse conteúdo na Educação Básica. O autor constatou, ao analisar leis e suas implicações na formação superior e na Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), que há concepções diversas sobre dança, corpo, arte, ciência, ensino e aprendizagem que influenciam os modos de apropriação do movimento humano, a partir dos quais a dança pode ser vista como expressão artística, exercício físico ou

conteúdo a ser ensinado nas escolas.

Também interessada na formação inicial, Medeiros (2017) trata do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Música da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) em unidades de Educação Infantil públicas de Itajaí/SC. A pesquisadora constatou que a inserção do Pibid é um catalisador para a ampliação das manifestações artísticas nas instituições infantis, potencializando a educação da sensibilidade humana. Associações à música, à dança e ao movimento corporal viabilizaram a expressão artística para as crianças.

Em Santos (2014) e Sgarbi (2009), a proposta foi oferecer um curso de formação continuada em dança para os professores da Educação Infantil e, a partir dele, realizar análises das práticas docentes, de forma que os participantes pudessem realizar trocas de conhecimentos e aperfeiçoar suas próprias maneiras de ensinar. Já no trabalho de Bella (2017), identificamos a produção de cadernos e mapas fundamentados em estudos filosóficos e da dança em diálogo com as experiências da própria autora e de outras três professoras participantes da pesquisa. A intenção desses materiais é auxiliar os professores em formação inicial e continuada no processo de ensino-aprendizagem da dança.

As análises empreendidas nesta categoria indicam que a formação inicial deve estar ancorada na dinâmica pedagógica das instituições infantis, promovendo as relações entre teoria/prática/reflexão e experiências significativas para a formação dos futuros professores, que possivelmente terão mais ferramentas e segurança no trato pedagógico com a dança. Ao que tudo indica, as concepções sobre essa manifestação cultural às quais o estudante de licenciatura tem acesso poderão impactar na forma como ele vai ensinar esse conteúdo.

Essa perspectiva nos remete à concepção de professor-pesquisador (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), na qual a prática pedagógica é ponto de partida, sem que isso signifique a supremacia da prática sobre a teoria. Para Esteban e Zaccur (2002), a centralidade de todo o processo de formação está no questionamento crítico. As autoras assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Nas suas palavras:

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do Cotidiano (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

Também observamos que os pesquisadores estão interessados em oferecer e/ou investigar a formação continuada que tematize a dança voltada para o ensino na Educação Infantil em suas especificidades. A necessidade dessas ações pode estar associada ao fato de a

dança ser um conhecimento bastante presente nessas instituições, sobretudo em datas comemorativas, mas, quando se pretende tratá-la de maneira sistematizada e contextualizada como objeto da cultura corporal, emerge a demanda de formação, proveniente do próprio contexto de atuação dos professores. Na literatura acadêmica, encontramos o estudo de Bolzan, Mello e Martins (2021), realizado com professores da Educação Infantil de Vitória/ES, que identificou, na visão dos participantes, que a falta de formação específica é o segundo fator que mais dificulta o ensino das danças com esse público, ficando atrás apenas de questões relacionadas à religiosidade que aparece em primeiro lugar como dificultador para que a dança possa ser trabalhada no contexto da Educação Infantil.

c) Protagonismo Infantil

Nesta temática, encontramos cinco pesquisas que apresentam perspectivas que convergem com os pressupostos preconizados na Educação (DUARTE, 2021) e na Educação Física (MELLO *et al.*, 2020) e que consideram a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem nas mediações pedagógicas com a dança. Silva (2018) interessou-se pela perda gradativa do brincar e se movimentar das crianças e coloca a dança como possibilidade para minimizar essa questão.

Golttens (2019) também discute a questão da escolarização precoce e coloca as contribuições da dança como alternativa para respeitar os direitos das crianças. Identificamos que Queiroz (2013) e Guanais (2019) evidenciam o protagonismo infantil nas práticas de ensino com essa manifestação cultural ao entender o educando como participante do processo educacional. Silva (2013) vai além ao realizar a sua pesquisa com a dança por meio das narrativas dos pequenos.

Aqui, atentamo-nos ao fato de que os trabalhos possuem aproximação com os pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008), que traz a criança como um ator social pleno e sujeito de direitos. O infantil é visto não como *um ser em devir*, mas *um ser que é*, capaz de reinventar as culturas que lhes são ofertadas e não agindo só passivamente frente às propostas de interação que os adultos lhe propõem. Para Tomás (2017, p. 17), é necessário conceber a escola

como um espaço das crianças e não para as crianças, o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas [...]. Implica, ainda, desocultar silêncios (os que resultam, por exemplo, das hierarquias entre adultos e crianças, entre adultos/as e entre crianças) e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças.

Dessa forma, os trabalhos mencionados nesta categoria remetem a criança como um ser participante ativo, em que suas agências são valorizadas e respeitadas. Identificamos, assim, a preocupação com a autoria do infantil durante o processo de ensino-aprendizagem da dança, fazendo com que essa prática corporal não se restrinja à cópia de movimentos estereotipados, inventados por adultos e que não representam os seus desejos e as suas criações. Dialogando mais uma vez com Bolzan, Mello e Martins (2021), concordamos que o trabalho pedagógico com a dança na Educação Infantil deve privilegiar uma abordagem “[...] como experimentações significativas para as crianças e menos como espetáculo coreografado”.

d) Corporeidade

Nesta categoria, incluímos um trabalho que investigou se o corpo da criança que dança vivencia a corporeidade e como ela se explicita nas diferentes instituições de ensino de dança formal e não formal na cidade de Uberaba/MG. Tannús (2018) analisou as relações entre aluno/professor e identificou que, no ensino da dança com os pequenos, destaca-se o aparecimento da cópia e da imitação dos movimentos dos adultos. Por outro lado, segundo a autora, é possível observar que a corporeidade se expressa nas individualidades, nas brincadeiras, no ato de dançar, nas histórias de vida, nas diferenças e esteve presente nos sorrisos, nas participações, nos questionamentos, nos movimentos dançados e nos gestos.

Destacamos a importância de trabalhos que evidenciam a questão da corporeidade na Educação Infantil, já que é por meio do corpo que a criança se expressa e estabelece os contatos com o mundo que a cerca.

2.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

O estudo analisou indicadores bibliométricos acerca das produções sobre dança na Educação Infantil nos programas de pós-graduação no Brasil. As primeiras publicações sobre o tema datam de 2009 e coincidem com a ampliação da oferta de cursos *stricto sensu* e com o momento de inserção de professores de Artes e de Educação Física na Educação Infantil em parte considerável dos municípios brasileiros. Ambas as áreas possibilitaram, em tese, a presença de profissionais para o ensino sistematizado da dança como manifestação artística e da cultura corporal de movimento.

A dança é um tema de investigação compartilhado por diferentes áreas do conhecimento, estando nos programas de pós-graduação em Educação, Artes, Educação Física, Dança e Psicologia. As universidades em que os trabalhos foram desenvolvidos estão concentradas na região Sudeste, seguida da região Nordeste, dentre as quais destacamos a

UNESP (*campus* SP e *campus* Bauru) e a UFBA. Há um predomínio das instituições públicas na procedência dessas pesquisas, sendo apenas uma oriunda de instituição privada.

As metodologias empregadas pelas autoras indicam um movimento de aproximação com os contextos escolares, inclusive com trabalhos propositivos. Dos 24 produtos mapeados, 22 foram desenvolvidos por mulheres, demonstrando que, no campo acadêmico da dança, bem como no campo profissional da Educação Infantil, o recorte de gênero se faz presente.

Quanto às análises temáticas, observamos, positivamente, que o interesse por investigar práticas e métodos de ensino da dança converge com perspectivas que consideram as autorias das crianças. Além disso, observamos que os trabalhos empreendem esforços para articular a formação inicial e continuada de professores com as demandas que emergem do contexto escolar. O protagonismo infantil se destaca como panorama a ser assumido nas práticas com a dança, com foco nos direitos da criança e nas narrativas infantis.

Importante destacar que não encontramos nenhum trabalho que evidencie as relações étnico-raciais, relacionando-as com a dança. A temática das culturas afro-brasileira e africana também não foi abordada em nenhum estudo presente no *corpus* da nossa pesquisa.

Por fim, consideramos interessante que outros estudos sejam realizados para analisar a relação da dança com a Educação Infantil, ampliando as fontes de pesquisa. Artigos em periódicos e trabalhos publicados em anais de congressos nos parecem ser boas alternativas para debater essa temática, no sentido de ampliar este estudo.

CAPÍTULO III – AS MEDIAÇÕES COM AS DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faremos a descrição da Pesquisa-Ação Existencial realizada no CMEI Maria Nazareth Menegueli, bem como as análises dos dados a partir das mediações pedagógicas empreendidas. A pesquisa foi realizada durante os meses de julho a dezembro de 2021, sempre às sextas-feiras, com duas aulas geminadas para a turma do Grupo 6 D vespertino.

Levando-se em consideração que os objetivos da Pesquisa-Ação Existencial são a transformação da realidade investigada e a produção de conhecimento (BARBIER, 2007), na pesquisa, realizamos intervenções pedagógicas com as danças populares com o intuito de transformar a realidade de um trabalho com dança pautado somente em apresentações e datas comemorativas específicas. Ou seja, um trabalho com a dança realizado de forma pontual, mecânica e caricata, sem contextualização e desvinculada das demais linguagens presentes na dinâmica curricular da Educação Infantil.

Apesar do CMEI pesquisado possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) e um Projeto Institucional (PI) que reconhecem a importância da valorização do protagonismo infantil e da cultura popular no interior da instituição infantil, como veremos mais adiante, ainda percebemos que a dança continuava desvinculada da dinâmica curricular e ainda era trabalhada de forma pontual no interior do CMEI.

Destacamos aqui a dualidade entre os currículos prescritos e vividos. O currículo prescrito é aquele que está nos documentos norteadores das práticas pedagógicas enquanto o currículo vivido é aquele que realmente acontece no cotidiano das instituições infantis. Segundo Sacristán e Gómez (1998) o currículo prescrito e regulamentado está no âmbito de decisões políticas e administrativas. Ainda segundo o autor, o currículo em ação, que aqui estamos chamando de currículo vivido, é a experiência educativa real. “[...] é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidiano” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 138). Percebemos que, no cotidiano da instituição em que foi realizada a pesquisa, a dança, na maioria das vezes, estava atrelada a datas comemorativas e eventos festivos, não estando presente como um conhecimento específico a ser trabalhado com as crianças. Portanto, para tentar minimizar essa distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, a intenção da pesquisa foi modificar a forma como a dança vinha sendo trabalhada no interior do CMEI.

Assim, pretendemos modificar e ressignificar a dança para que ela não esteja presente somente em datas comemorativas, com a imitação de gestos sem sentido e sem significado para as crianças, visando somente o produto final e não a dança como um processo pedagógico permeado de significações. Também almejamos, a partir dessas intervenções, produzir

conhecimentos sobre essas danças e sobre a cultura para que as crianças pudessem realmente aprender sobre a temática trabalhada e não somente reproduzir mecanicamente passos pré-estabelecidos pelas professoras. Com relação à transformação da realidade pesquisada, apropriamo-nos do que aponta Barbier (2007, p. 43):

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI MARIA NAZARETH MENEGUELI

A Pesquisa-Ação Existencial foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Nazareth Menegueli, da Rede Municipal de Vitória, com acompanhamento dos momentos de Educação Física com o Grupo 6 D (crianças de cinco a seis anos de idade) no turno vespertino. A professora pesquisadora, durante a realização da pesquisa, estava lotada nessa instituição, mas em turno diferente ao da realização da investigação. A escolha do CMEI foi feita de maneira intencional, já que a professora pesquisadora já trabalhava nesse espaço em um turno diferente da realização da pesquisa e já teve a oportunidade de trabalhar em parceria com a professora de Educação Física⁷ da instituição em outros momentos e espaços. Sendo assim, a intenção foi potencializar esse trabalho de forma a ampliar e ressignificar a dança como uma linguagem capaz de fazer parte da dinâmica curricular, sendo entendida e valorizada por toda a comunidade escolar. Além disso, diminuir a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, fazendo com que a dança estivesse realmente presente na dinâmica curricular de uma forma integrada com as demais linguagens, em consonância com o Projeto Institucional da instituição e não presente somente de uma forma pontual no CMEI, como nas apresentações, por exemplo. A Imagem 3, apresentada a seguir, demonstra a fachada frontal do local em que a pesquisa foi realizada:

⁷ Na pesquisa, a Professora de Educação Física do CMEI será chamada de professora colaboradora.

Imagem 3 – Fachada frontal do CMEI Maria Nazareth Menegueli



Fonte: a autora

O CMEI Maria Nazareth Menegueli está localizado no território fronteiriço entre os bairros Santa Martha e Andorinhas, em Vitória, e foi inaugurado no ano de 1997, fruto da junção de dois Centros de Educação Infantil (CEIs). Atende crianças oriundas dos bairros Andorinhas, Santa Marta, Itararé, Joana D'arc, Jardim da Penha e adjacências. Sua estrutura conta com onze salas de aula, sendo quatro delas com banheiro. A capacidade é para atender 525 crianças. Além das salas de aula, o CMEI ainda conta com: sala de Educação Especial, sala de planejamento, sala de movimento, ateliê, cozinha, copa, tanque de areia, dois refeitórios, banheiro infantil, banheiro adulto, lavanderia, almoxarifado, espaço para material pedagógico, sala de direção, sala de pedagogos, secretaria, dispensa, pátios, palco, horta/jardim e arquivo morto. A Imagem 4 mostra um mapa interativo desenvolvido pela Equipe Gestora do CMEI, que foi publicado no *blog* da instituição para a visualização das famílias das crianças.

Imagem 4 – Mapa Interativo do CMEI Maria Nazareth Menegueli



Fonte: *Blog do Menegueli*.⁸

Na imagem 5, podemos visualizar os espaços físicos do CMEI. Os espaços estão assim identificados: 01) Sala do Grupo 6 D; 02) Refeitório; 03) Parquinho 1; 04) Sala de Educação Física; 05) Área do Palco; 06) Corredor; 07) Parquinho 2; 08) Entrada do CMEI.

Imagem 5 – Espaços do CMEI



Fonte: a autora.

⁸ Link do *Blog do Menegueli*: <http://mariamenegueli.blogspot.com/>. Acesso em 10 de março de 2022.

O bairro onde se localiza o CMEI é composto por ruas planas e íngremes. Fica situado na Região da Grande Maruípe, sendo a segunda área mais populosa da cidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 21).

Em pesquisa com as famílias no ano de 2019 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 21), constatou-se que os espaços mais frequentados pelas famílias são igrejas, parques e *shoppings*. O bairro conta com poucos espaços de lazer, principalmente para as crianças.

O CMEI atende crianças de um a seis anos de idade, funcionando com 20 turmas regulares (dez no turno matutino e dez no turno vespertino). Além disso, tem uma turma em horário integral em cada período. Com relação aos profissionais que atuam nesse espaço, o CMEI conta com professoras regentes, pedagogos, diretor, secretária, estagiárias, merendeiras, vigilantes, assistentes de Educação Infantil, funcionários da limpeza e professores de Artes e de Educação Física.

Com relação às características socioeconômicas dos familiares das crianças matriculadas no CMEI, observa-se:

[...] que a maior concentração da renda familiar está entre R\$ 781,00 e R\$ 1.300,00 e a segunda maior concentração é de até R\$780,00. Ambas as concentrações, somadas, correspondem a mais da metade das famílias. É possível inferir que se trata de uma comunidade carente, visto que se somarmos a concentração nas três rendas mais baixas obteremos renda domiciliar abaixo da média brasileira que está no valor de R\$1.266,00, segundo dados do Pnad (2016) e R\$1.157,00, do Estado do Espírito Santo. Isso corrobora com a ideia de um espaço educativo capaz de articular demandas de aprendizagens pela perspectiva de acesso a espaços que a renda familiar não disponibiliza (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 29).

Um fato que nos chamou bastante atenção diz respeito a predominância étnica das crianças matriculadas no CMEI. Segundo o PPP da instituição, a maioria das famílias responsáveis pelos educandos declara a etnia deles como parda (aproximadamente 60%), seguida pela branca (aproximadamente 31%), preta (aproximadamente 8%) e indígena (aproximadamente 0,2%). Mas, ainda em seu texto, o documento descreve uma outra realidade: “Ao compararmos os nossos dados com a realidade da nossa comunidade escolar, verificamos que nos relacionamos com um grande quantitativo de crianças e familiares pretos, pardos e indígenas que não se reconhecem como tal” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 27).

O escrito lança mão de algumas perguntas, como: “Seriam os dados revelados na relação com a certidão de nascimento ou pela demanda manifesta do familiar? Como as crianças se reconheceriam? Qual é a necessidade de aprofundarmos as intervenções com as crianças, familiares e trabalhadores acerca dessas questões?” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 27). Concordando com o referido documento do CMEI, que coloca a necessidade da

escola em marcar uma posição e um compromisso político e pedagógico na luta contra o racismo. Decidimos, então, encaminhar a nossa pesquisa para o trabalho e a valorização das danças populares de matriz africana, principalmente, visto que seria impossível trabalhar com todas as manifestações populares durante o estudo empreendido.

Isso seria uma forma de valorizar a cultura negra para que as crianças possam apreciá-la e valorizá-la, sentindo-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A Imagem 6 mostra a capa do Projeto Político Pedagógico do CMEI, desenvolvida pela Equipe Gestora.

Imagem 6 – Capa do Projeto Político Pedagógico do CMEI



Fonte: Blog do Meneguelli.

3.2 PROJETO INSTITUCIONAL DO CMEI

O CMEI Maria Nazareth Meneguelli, onde foi realizada a Pesquisa-Ação Existencial, caracteriza-se por ser uma unidade de ensino que possui um Projeto Institucional (PI) capaz de integrar o trabalho realizado nas turmas e também nos momentos de Educação Física e de Arte. Dessa forma, as turmas não trabalham com subprojetos de sala, prática comum em algumas instituições. Com relação a essa integração do trabalho em torno do PI, o Projeto Político Pedagógico do CMEI pontua que o empreendimento tem por finalidade

Colocar-se a caminho de uma proposta pedagógica institucional que busca romper com a fragmentação dos projetos de intervenção pedagógica, visando trajetórias ao

longo do ano, integrando saberes científicos, filosóficos, artísticos, com ênfase no corpo e nas suas relações sócio-culturais-ambientais só fazem sentido se de fato esta proposta for produzida pela coletividade, e por ela assumida como movimentos de aprendizagens capazes de garantir a aprendizagens de todos os sujeitos, e das crianças preferencialmente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 7).

Dessa forma, todas as turmas, independente da faixa etária das crianças, trabalham em torno da mesma temática, sendo que cada professor(a) tem autonomia para desenvolver o conteúdo do PI da maneira que preferir.

Durante a realização da pesquisa, o PI do CMEI era intitulado *Tudo que não invento é falso*. O projeto girava em torno da obra do artista Manoel de Barros. A escolha por esse autor está assim descrita no documento da instituição:

[...] elegemos Manoel de Barros como autor, cuja produção atravessará toda a proposta pedagógica, devido ser um autor brasileiro muito sensível aos movimentos criancieiros, na relação com as ciências, com a inventividade, criatividade e imaginação, podendo ser disparador de uma densa produção de experiências sensíveis e expressivas amplas e integrais no que diz respeito às experiências das crianças no mundo/com o mundo (PROJETO INSTITUCIONAL, 2021, p. 3).

A Imagem 7 traz a capa do Projeto Institucional de 2021, ano em que foi realizada a pesquisa.

Imagem 7 – Capa do Projeto Institucional 2021



Fonte: Blog do Meneguelli.

O PI do CMEI é dividido em Cenários, que são subdivididos em Temáticas. São dois Cenários (um em cada semestre) e dentro deles há uma média de duas a três temáticas. Durante a realização da nossa pesquisa (segundo semestre de 2021), o Cenário que estava em vigor era

intitulado *Esperançar nos saberes que cultivam a vida*, com as suas temáticas: *Bricolar paisagens à medida da nossa produção de sentido coletivo do mundo*, *Imagens em movimento promovendo as alteridades insurgentes* e *Teatralizar as existências que nos aquecem ao compor o imaginário que nos liberta* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2021).

Levando em consideração o PI da instituição, entendemos que trabalhar com a cultura seria uma forma de criar uma esperança nos educandos por meio da apreciação de suas origens ao mesmo tempo em que poderíamos cultivar saberes populares que valorizam a vida, a história e a cultura do povo. A professora pesquisadora, em diálogo com a professora colaboradora, entendeu que as danças populares poderiam mostrar-se como uma forma potente de trabalhar a cultura, valorizando-a e ensinando as crianças a respeitar as diferenças.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO EXISTENCIAL

O diretor do CMEI acolheu com entusiasmo a realização da pesquisa na instituição, dizendo: “Agradeço muito por escolher o CMEI Maria Nazareth Menegueli para a realização da sua pesquisa. Aqui, sempre valorizamos a produção de conhecimento” (Diário de campo, 6 de agosto de 2021).

A conversa com a professora colaboradora já vinha sendo feita desde que montamos o projeto para a realização da pesquisa. Trata-se de uma docente que, assim como a professora pesquisadora, está há muito tempo na Rede Municipal de Vitória atuando na Educação Infantil. Desde o início, ela recebeu com empolgação a notícia da realização da investigação, colocando-se à disposição para ajudar no que fosse preciso.

Entendendo que a dinâmica curricular da Educação Infantil pressupõe uma constante troca e diálogo entre as diferentes linguagens e profissionais, decidimos criar uma parceria com a professora de Arte do CMEI. Em conversa com a referida educadora, ela aceitou prontamente participar do estudo, de forma a colaborar com as mediações, realizando atividades com a temática trabalhada durante a pesquisa em suas aulas. Na ocasião, a professora de Arte relatou: “Acho que vamos conseguir realizar uma parceria legal e um bom trabalho com as crianças. A cultura popular é bem rica e possibilita um trabalho rico também” (Diário de Campo, 6 de agosto de 2021). Um ponto importante que auxiliou a parceria com a professora de Artes foi o fato de que ela, juntamente com a professora pesquisadora e a professora colaboradora, estava participando, durante a realização da pesquisa, de uma formação continuada ofertada pela Seme em parceria com o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo (Naif) da Ufes, com o título “Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares”

(Proex/Ufes nº 2678/21). A participação nessa formação potencializou o trabalho e a parceria durante a realização da pesquisa.

A pedagoga do CMEI também foi solícita em nossa conversa. Expliquei a ela todo o processo que pretendíamos percorrer, bem como as temáticas que foram escolhidas para o trabalho. Mais uma vez, fui bem recebida e estimulada a realizar a pesquisa no CMEI Maria Nazareth Menegueli. Decidimos que as intervenções ocorreriam sempre às sextas-feiras, com a turma do Grupo 6 D, no horário das 13h às 14h40. Durante a intervenção, das 14h05 às 14h15, as crianças deveriam ser conduzidas ao refeitório para que pudessem lanchar.

Conversamos também com a professora regente da turma. Ela gostou muito de termos escolhido a turma do Grupo 6 D para a realização da pesquisa. A referida docente é antiga no CMEI e tem a característica de trabalhar com a cultura popular em suas aulas. Mas notamos, durante a pesquisa, que a parceria não se efetivou da forma como tínhamos pensado. Somente em algumas temáticas a professora regente se envolveu mais e participou ativamente. Percebemos que o motivo principal da parceria não ter surtido o efeito desejado foi o fato do pouco tempo em que podíamos planejar juntos com essa educadora, visto que, sempre que ela estava em planejamento, as crianças estavam na aula de Educação Física. Com a professora de Artes, esse tempo foi garantido, pois os planejamentos de Artes e de Educação Física geralmente eram juntos.

Devido à pandemia do coronavírus, o ano de 2021 foi um período atípico. As crianças só retornaram para o CMEI no dia 24 de maio de 2021 (Grupos 5 e 6) e no dia 2 de agosto de 2021 (Grupos 3 e 4). Inicialmente, com o retorno dos Grupos 5 e 6, essas turmas foram divididas em dois grupos cada para atender aos protocolos sanitários e respeitar o distanciamento social. Com o início das aulas dos grupos 3 e 4 em agosto de 2021, foi necessário realizar um escalonamento. As crianças foram divididas em dois grupos (laranja e azul) e frequentavam o CMEI em dias alternados. Somente as turmas do Grupo 6 continuaram frequentando a instituição todos os dias, sem escalonamento, pois a equipe entendeu que essas crianças, além de possuírem um entendimento maior sobre a importância dos protocolos sanitários (uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social), também eram aquelas que, no ano seguinte, iriam para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), necessitando, dessa forma, de um tempo maior no ambiente escolar, principalmente devido ao processo de alfabetização ao qual seriam submetidas quando estivessem no Ensino Fundamental.

Após todo esse movimento de retorno das crianças ao espaço do CMEI, iniciamos a pesquisa de campo no segundo semestre, em 6 de agosto até o dia 15 de dezembro de 2021, totalizando 19 inserções no campo e 32 mediações pedagógicas. Cada mediação teve a duração

de uma hora e 40 minutos, ou seja, o tempo de dois encontros, considerando que cada momento de Educação Física tem 50 minutos, como normalmente ocorre na dinâmica do CMEI. Além disso, realizamos três inserções no campo antes do início da pesquisa para realizar uma observação diagnóstica acerca da turma e das mediações da professora colaboradora.

Recorrendo a uma apresentação com o auxílio do *PowerPoint*, dialoguei com as crianças de forma clara e objetiva, adequando a minha linguagem ao nível de desenvolvimento delas, apresentando-lhes o que seria realizado e se elas me autorizavam a estar ali, ministrando as atividades em coparceria com a turma e com a professora. Também solicitei aprovação para registrar esses momentos de mediação pedagógica. Essa permissão dos pequenos é essencial e faz parte do processo de construção da pesquisa. Nenhuma criança teve objeção quanto à realização da pesquisa. As imagens 8, 9, 10, 11 e 12 mostram os *slides* elaborados para apresentar o projeto às crianças.

Imagem 8 – *Slides* utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (1)



Fonte: a autora.

Esse primeiro *Slide* tem o objetivo de iniciar a nossa apresentação para as crianças de forma lúdica para que elas se sintam à vontade para falar quando quiserem.

Imagem 9 – Slides utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (2)



VOCÊS GOSTAM DE DANÇAR?



Fonte: a autora.

O segundo *Slide* traz uma pergunta para que possamos entender um pouco o que as crianças entendem por dança e se elas gostam de dançar. A partir da resposta delas, conseguimos realizar um planejamento mais potente em relação à temática, partimos do que elas sabem e gostam para iniciar a pesquisa.

Imagem 10 – Slides utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (3)

Nós somos da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO (UFES)** e estamos felizes em conhecer vocês!



Eu sou **RAFAELA**, professora da Educação Física e pesquisadora. Meu professor é o **ANDRÉ**.

Quero convidá-los a participar da pesquisa:
“DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DANÇAS POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”.



Fonte: a autora.

No *Slide* 3, realizamos um convite às crianças para participarem da pesquisa, fazendo uma breve apresentação da professora pesquisadora e do orientador do estudo, indicando a instituição a qual pertencemos (Ufes).

Imagem 11 – Slides utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (4)





Vou contar para vocês algumas coisas que podem acontecer durante a pesquisa

COISAS LEGAIS:

- VAMOS ESTAR JUNTOS
- FAZER AMIZADES
- VAMOS BRINCAR MUITO
- VAMOS NOS ALEGRAR
- VAMOS DANÇAR MUITO
- APRENDER COISAS NOVAS

COISAS NÃO TÃO LEGAIS:

- NÃO QUERER TIRAR FOTO
- NÃO GOSTAR DA BRINCADEIRA
- NÃO QUERER DANÇAR

Fonte: a autora.

No quarto *Slide*, relatamos para as crianças algumas coisas que podem acontecer durante a pesquisa. Dividimos em coisas legais e coisas não tão legais, elencando em cada uma dessas categorias, situações que podem ocorrer durante o estudo para que as crianças estejam cientes.

Imagem 12 – Slides utilizados para a apresentação da pesquisa às crianças (5)



Caso aconteça alguma coisa que não gostou ou que te deixou triste, pode nos procurar ou pedir ao papai e mamãe para nos ligar:

RAFAELA (27) 99647-9265
ANDRÉ (27) 99782-6554





Comitê de Ética
em Pesquisa com
Seres Humanos

Se preferirem podem ligar para os nossos colegas do CEP/UFES:

(27) 3145-9820

Fonte: a autora.

No último *Slide*, deixamos os contatos da professora pesquisadora e do orientador do estudo, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Conep). Destacamos que, caso as crianças sintam-se tristes ou não gostem de algum procedimento realizado durante a pesquisa, elas podem pedir a um responsável para entrar em contato com algum desses contatos e relatar o que aconteceu.

Fernandes (2016) destaca a importância de informar às crianças participantes da pesquisa que elas irão fazer parte de um estudo e de destacar todos os procedimentos que serão realizados com elas. Segundo a autora, os primeiros textos que discutem ética na pesquisa com crianças em ciências sociais são de meados da década de 1990. Antes disso, a opinião dos infantis era considerada como algo desprezível, já que se acreditava que eles não possuíam competências adequadas para produzir discursos relevantes.

Ainda segundo a autora, atualmente, os estudos da criança tendem a valorizar o papel ativo e a centralidade dos infantis na pesquisa. Levando-se em consideração a concepção de criança que pauta o nosso estudo, que as compreende como produtora de cultura e autora de suas vidas, corroboramos com Fernandes (2016) quando alerta para a importância do consentimento informado como um aspecto ético indispensável na pesquisa com as crianças. Dessa forma, adotamos uma apresentação lúdica para informá-las acerca da dinâmica da pesquisa, bem como dar a elas a oportunidade de não quererem participar do nosso estudo.

Iniciei o estudo primeiramente como observadora. Fiquei durante três inserções no campo observando os momentos de Educação Física ministradas pela professora colaboradora. Apesar de ser Professora do CMEI pesquisado, a Professora Pesquisadora trabalha em um turno diferente do que foi realizada a pesquisa. Dessa forma, as crianças não a conheciam e, para a introdução no campo, foi adotada a estratégia da *Entrada Reativa* (CORSARO, 2005). Segundo o autor, nessa estratégia o pesquisador procura não agir como os outros adultos agiriam no contexto, assumindo o papel de um “adulto atípico” (CORSARO, 2005). Isso facilita a sua aceitação pelas crianças, fazendo com que o pesquisador participe do cotidiano com as crianças quase como um sujeito nativo.

Assim, adentrei no *locus* da pesquisa me aproximando das crianças e dos funcionários, primeiramente somente como observadora, participando do cotidiano do CMEI, observando e dialogando com os envolvidos de forma a fazer parte daquele grupo, conquistando a confiabilidade e o pertencimento à instituição.

Não tive problemas em adentrar no cotidiano da instituição e fui muito bem aceita naquele espaço. Acreditamos que isso deve-se ao fato de que eu já conhecia o ambiente, pois, como relatado anteriormente, possuo cadeira nessa instituição, mas em turno oposto ao da

realização da pesquisa. Logo após essa entrada, foram planejadas as mediações pedagógicas juntamente com a professora colaboradora, sempre de acordo com a faixa etária das crianças e com os pressupostos teóricos metodológicos que norteiam o estudo.

Infelizmente, em certos momentos, tivemos a nossa prática pedagógica dificultada devido aos episódios de violência no bairro em que o CMEI está localizado. Alguns dias de intervenção não puderam acontecer, pois as aulas no CMEI foram suspensas. Em outras ocasiões, tivemos que replanejar as ações, já que a turma só estava com duas ou três crianças, porque as outras não puderam comparecer com medo de saírem de casa devido a violência. Dessa forma, as intervenções, por vezes, aconteceram em dias diferentes do que esperávamos e precisaram ser replanejadas para que o objetivo fosse alcançado.

3.4 E NO PALCO, APRESENTAMOS AS DANÇAS PROTAGONIZADAS PELAS CRIANÇAS

Em nossa pesquisa, realizamos mediações pedagógicas com algumas danças populares durante o período de intervenção na turma do Grupo 6 D, no turno vespertino. A Pesquisa-Ação empreendida durante o nosso trabalho foi realizada com as crianças e não sobre elas. “O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros” (BARBIER, 2007, p. 14, grifos do autor). Dessa forma, fomos construindo as nossas intervenções juntamente com os educandos, no dia a dia da pesquisa, para que eles fossem sujeitos ativos e participantes da prática pedagógica. Assim, trouxemos as crianças, sujeitos principais da nossa pesquisa, para o centro de nossas mediações, de forma a deixar que elas atuassem como *atores principais* durante todo o processo de intervenção e principalmente para que as ações fossem planejadas juntamente com elas e não somente para elas.

Em relação ao papel da professora pesquisadora durante o estudo, levamos em consideração o que nos diz Barbier (2007, p. 18):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Dessa forma, a Professora Pesquisadora assumiu um papel de sujeito autônomo na pesquisa, sendo autora de sua prática. Sempre articulando a teoria com a prática de forma a realizar planejamentos e ações potentes com as crianças. A pesquisadora está implicada na pesquisa, fazendo parte da mesma, mas sempre mantendo o distanciamento e a racionalidade

necessários para que se possa realizar um estudo de qualidade. Destacamos também que a pesquisadora está em constante formação durante a realização da pesquisa.

Entendemos que as danças populares, que são o nosso objeto de mediação pedagógica com as crianças, fazem parte de um universo maior, que é a cultura popular. Nesse estudo, utilizaremos o termo cultura popular no sentido proposto por Certeau (1994). Indo além do entendimento de cultura popular limitada à hierarquização social, para o autor, a cultura só faz sentido para os sujeitos que dela se apropriam imprimindo usos e significados específicos. Dialogando com Zandomínegue e Mello (2014, p. 48) a respeito do sentido de cultura proposto por Certeau (1994), vemos que

O autor considera a cultura popular como um conjunto de “maneiras de viver” com as situações de dominação ou, ainda, um modo de resistência à dominação. São as bricolagens, as astúcias, a inventividade e as maneiras de driblar as situações desfavoráveis, que nem sempre se encontram nas produções perceptíveis dos sujeitos.

Assim, afirmamos a noção de cultura pautada na inventividade e no protagonismo infantil, na forma como as crianças se apropriam e fazem uso das danças populares que serão apresentadas a elas e nas invenções e reinvenções que as crianças serão capazes de realizar a partir das mediações pedagógicas que serão permeadas pela cultura popular e pelas danças populares. Com relação à importância e ao potencial das danças populares, dialogamos com Bolzan, Martins e Mello (2021, p. 152), ao afirmarem que

[...] acreditamos no potencial das danças populares como veículo e objeto da cultura, que é plural, produto cultural disponível para que os praticantes – professores e crianças – possam fazer diferentes usos no fazer cotidiano. Compreender essas manifestações, em seus aspectos identitários, histórias, brincadeiras, ludicidade, personagens, expressões corporais e músicas, possibilita articular diferentes linguagens (corporal, musical, artística, oral) e campos de conhecimento (EF, Artes, Música, Pedagogia) e, como consequência, fortalecer a formação das crianças para a diversidade. Metodologicamente, podem proporcionar experiências de aprendizagem que perpassem a brincadeira, pautadas na liberdade de expressão e entendendo as crianças como produtoras de cultura.

O documento *A Educação Infantil do município de Vitória: um outro olhar* (2006), ressalta a importância da valorização de diferentes culturas que circundam os CMEIs para a composição de um currículo que deve fazer uso cotidianamente dos elementos constituidores de cultura:

[...] o samba, o congo, o funk, o reggae, o forró, o carnaval, as festas juninas, a capoeira, a religiosidade, as diferentes expressões artísticas, enfim, de todas as tradições, manifestações e costumes presentes na comunidade sem negar a própria identidade cultural dos profissionais e das crianças reconhecidos como sujeitos da história e produtores de cultura (VITÓRIA, 2006, p. 17).

Isso torna-se essencial para o trabalho com a dança, a partir do momento que o documento coloca que ela precisa ser praticada de forma ampla, com criticidade, originalidade

e contexto. Muitas vezes, por outro lado, pensa-se em valorizar somente o resultado, não levando em consideração todo o processo expressivo que aparece durante as mediações com as crianças. Ainda levando-se em consideração o texto fornecido pela Prefeitura Municipal de Vitória, o escrito coloca a importância da ampliação do universo cultural das crianças:

[...] o cotidiano da Educação Infantil deve perpassar múltiplas formas de representação e expressão estética e artística através da música (samba, funk, reggae, frevo, rock, congo, ópera, música clássica...), da escultura (argila, massinha, gesso...), da pintura e desenhos (quadros, murais, gibis...), do teatro (teatro mudo, teatro musical, teatro de boneco...), do cinema, da fotografia etc. Através das diferentes linguagens artísticas perpassam conhecimentos que precisam ser desvelados na práxis pedagógica. Na perspectiva de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos, as múltiplas formas de expressão artística têm como objetivo ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de compreender a realidade que as cerca, que de outro modo, não seria possível terem acesso ao acervo cultural e artístico disponível sem a mediação da instituição educativa (VITÓRIA, 2006, p. 86).

Procuramos realizar as intervenções sempre levando em consideração a dinâmica curricular característica da Educação Infantil, ou seja, sem fragmentações em disciplinas. Assim, trabalhamos em articulação com outras linguagens presentes nessa etapa. Sendo assim, segundo a BNCC, o currículo deve estar pautado nos campos de experiências, tendo como eixo estruturante as interações e as brincadeiras. Com relação a esses campos, o documento nos mostra que eles “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Como não há disciplinas na Educação Infantil, também não há menção à Educação Física nos documentos orientadores. Entende-se, então, que esse campo precisa estar em diálogo com as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo dessa etapa educacional, numa articulação entre as diferentes linguagens e campos de experiência. Nesse sentido, para que haja um trabalho articulado, as diferentes áreas precisam estar em constante diálogo, rompendo com a lógica de organização disciplinar dos demais níveis escolares. Dessa forma, Pinto (2006, p. 136) afirma que,

Nesse sentido, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras expressões e linguagens, devem ser pensados e tratados na perspectiva interdisciplinar, mesclando-se ao acervo de práticas culturais lúdicas e significativas, como a contação de histórias, o teatro, a música, o circo, o varal de poesias e ampliando o conhecimento corporal de crianças e professores em direção à compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo.

As danças populares trabalhadas durante a nossa intervenção foram: Congo, Jongô, Boi de Goiabeiras (Boi Estrela), Capoeira e Maculelê. O Quadro 2 mostra como foi realizada a divisão dos conteúdos durante a realização da pesquisa, com as datas de ida ao CMEI, o número

de encontros e as atividades realizadas. Lembrando que cada encontro corresponde a 50 minutos e que a cada ida ao CMEI ocorreram dois encontros de 50 minutos cada.

Quadro 2 – Inserções no campo e conteúdos

Datas de ida ao CMEI	Número de encontros	Conteúdo trabalhado
26, 28 e 30 de julho de 2021	06	Observação participante. Entrada Reativa no campo de pesquisa. A Professora Colaboradora conduziu as atividades enquanto a Professora Pesquisadora realizou a entrada diagnóstica no campo.
06 de agosto de 2021	02	Observação participante com apresentação em Power Point para as crianças da proposta da pesquisa, obtendo delas o consentimento para a realização do estudo.
13 e 20 de agosto de 2021	04	Congo Contação de história sobre o Congo com a utilização de imagens. Manipulação dos instrumentos musicais e das máscaras utilizadas no Congo; Brincadeira “Chicotinho Queimado” com objetos relacionados ao Congo; Apresentação de um vídeo sobre o Congo; Roda de Congo com os passos vistos no vídeo e com passos criados pelas crianças; Brincadeira do “Pique Tambor”.
27 de agosto e 03 e 10 de setembro de 2021	06	Jongo Apresentação de um vídeo sobre o Jongo. Vivência de brincadeiras realizadas em roda, assim como o Jongo, e listadas pelas crianças (Atirei o pau no gato e Galinha do Vizinho); Brincadeira “Roda Africana” com movimentos criados pelas crianças; Brincadeira “Caça ao Tesouro” (tambor); Roda de Jongo com passos criados pelas crianças; Manipulação dos instrumentos musicais utilizados no Jongo; Apresentação do vídeo “A lenda do tambor africano”; Brincadeira “Jogo da Memória dos Movimentos”; Dança do Jongo com os pés sujos de tinta.
17 de setembro de 2021	02	Oficina de Congo “Puxada” de Congo (Oficina com as turmas do CMEI). Na oficina as crianças contaram a história do Congo e quais instrumentos são utilizados para as crianças das outras turmas; Utilização das máscaras e do estandarte confeccionados nas aulas de Artes; Vivência do Congo com as turmas do CMEI
01 de outubro de 2021	02	Apresentação Cultural – Congo Apresentação com a música “Solte os cabelos”; Apresentação e caracterização de uma criança como o personagem “João Bananeira”; Apresentação com a música “Gabirola” – Congo de Máscaras.
22 e 29 de outubro e 12 de novembro de 2021	06	Boi Estrela Contação de história sobre o Boi Estrela com o uso de imagens e fantoches. Pintura da imagem do Boi Estrela; Apresentação de um vídeo de desenho animado sobre a história do Boi Estrela; Brincadeira “Pique Boi”; Dramatização da história do Boi Estrela; Apresentação de um vídeo sobre a dança do Boi Estrela; Vivência da dança com uso da roupa do personagem Boi Estrela; Desenho coletivo sobre a festa do Boi Estrela e ornamentação da máscara do Boi; Apresentação da dança e da dramatização da história do Boi Estrela para duas turmas do CMEI.
19 de novembro de 2021	02	Capoeira Contação de história sobre a origem da Capoeira; Manipulação do berimbau pelas crianças; Valorização dos movimentos de Capoeira que as crianças já sabem; Brincadeira “Pique Capitão do Mato”; Brincadeira “Reloginho” com a corda da Capoeira; Vivência de uma Roda de Capoeira.
24 de novembro de 2021	02	Maculelê Apresentação de um vídeo sobre o Maculelê; Contação de história sobre a origem do Maculelê;

		Vivência do Maculelê com uso de bastões de madeira.
01 de dezembro de 2021	02	Apresentação Cultural – Maculelê Apresentação do Maculelê para as turmas do CMEI, com a coreografia criada pelas crianças.
08 de dezembro de 2021	02	Congo e Jongo Apresentação para as crianças das fotos tiradas durante a pesquisa para que eles relembrem o que foi trabalhado; Desenho das atividades que mais gostaram dessas duas manifestações culturais.
15 de dezembro de 2021	02	Boi Estrela, Capoeira e Maculelê Apresentação para as crianças das fotos tiradas durante a pesquisa para que eles relembrem o que foi trabalhado; Desenho das atividades que mais gostaram dessas três manifestações culturais.

Fonte: a autora.

O Congo é uma manifestação tipicamente capixaba, seus principais instrumentos são o tambor, o bumbo, a casaca, a cuíca, o chocalho, o triângulo e o apito. A vertente capixaba nasceu dos negros escravizados que foram trazidos para o Espírito Santo, que mantinham viva a sua cultura através das tradições que aqui cultivavam. Essa manifestação também teve influência de outros povos que viviam no estado capixaba, tornando-a elemento próprio da região (SEBRAE, 2009). A Imagem 13 mostra uma ação do trabalho com o Congo realizada durante a pesquisa.

Imagem 13 – Ação do trabalho com o Congo realizado durante a pesquisa



Fonte: a autora.

O Jongo é uma dança de roda de origem angolana encontrada em várias partes do Espírito Santo. Constitui uma rica herança da cultura negra dentro das manifestações populares capixabas. Os instrumentos mais utilizados são o tambor (considerado o coração da roda de Jongo), a cuíca e o chocalho (SEBRAE, 2009). A Imagem 14 mostra parte do trabalho realizado com manifestação cultural durante a realização da pesquisa.

Imagem 14 – Ação do trabalho com o Jongo realizado durante a pesquisa



Fonte: a autora.

A manifestação cultural do Boi de Goiabeiras, também chamada de Boi Estrela, é tipicamente originária do bairro de Goiabeiras, em Vitória/ES e possui matriz afro-brasileira. Ela consiste em uma mistura de dança, história, música e brincadeiras. Ocorre uma dramatização em torno da história do Boi Estrela, com a participação de vários personagens, em que o principal é o Boi, que possui características como brincalhão, dançador e feliz (ATLAS DO FOLCLORE CAPIXABA, 2009). A Imagem 15 mostra parte do trabalho realizado com a temática Boi de Goiabeiras realizado durante a pesquisa.

Imagem 15 – Ação do trabalho com a temática Boi de Goiabeiras realizado durante a pesquisa



Fonte: a autora

A Capoeira consiste em uma mistura de dança e jogo com influência da cultura negra. Sua origem vem da escravidão no Brasil, caracterizando-se por ser uma forma de luta e de resistência do povo negro. O instrumental é formado por berimbau, pandeiros, ganzás, agogôs

e atabaques (SEBRAE, 2009). A Imagem 16 ilustra parte do trabalho realizado com essa arte-luta durante a realização da pesquisa.

Imagem 16 – Ação do trabalho realizado com a Capoeira durante a pesquisa



Fonte: a autora

O Maculelê é um tipo de dança da Bahia, originária das culturas afro-brasileira e indígena. É a simulação de uma luta tribal usando dois bastões ou facões ao som de atabaques e cantos (SEBRAE, 2009). A Imagem 17 mostra parte do trabalho realizado com essa prática corporal durante a pesquisa.

Imagem 17 – Ação do trabalho realizado com o Maculelê durante a pesquisa



Fonte: a autora.

Após as mediações, elencamos algumas categorias analíticas para melhor entendimento e análise dos dados. São elas: *Agências das crianças*, *Articulação curricular* e *Questões étnico-raciais*. Essas categorias foram os princípios pedagógicos que mobilizaram a mediação pedagógica com as crianças, sendo, portanto, categorias intencionais da Pesquisa-Ação

Existencial. Dessa forma, a partir dessas categorias foram pensadas as atividades e as formas de mediação empreendidas com as crianças por meio das danças populares durante a pesquisa.

3.4.1 Agências⁹ das crianças

Nesta categoria de análise, trouxemos as atividades planejadas e executadas com as crianças em que se sobressai o protagonismo delas, ou seja, nas quais conseguimos visualizar uma participação ativa dos pequenos como agentes capazes de criar, recriar e produzir cultura. Trazemos aqui a concepção de criança como produtora de cultura e não como um ser que só recebe o que lhes é ofertado de forma passiva. Essa noção corrobora com os postulados da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008), que passa a ver o infantil como um *ser-que-é* e não como um *ser-em-devir*. Sobre esse ponto de vista acerca da criança, Mello *et al.* (2015, p. 31-32) pontuam que

Esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança, da compreensão das suas culturas de pares e da aceitação dela como um ser competente. Essa concepção compreende os infantis como protagonistas, ou seja, como atores sociais que são autores das suas próprias vidas. O entendimento da criança como protagonista revela uma transição paradigmática acerca da compreensão dos processos de socialização que envolvem os infantis.

Pautados em uma concepção de infância que traz o infantil como protagonista e autor de sua própria prática, como um ser que produz cultura, ou seja, capaz de interpretar e reinventar a cultura construída que recebe dos adultos, dialogamos com o conceito de criança presente na Sociologia da Infância. Dessa forma, segundo Oliveira (2010, p. 5),

[...] é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) abarcam como definição desses indivíduos um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular traz que

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria

⁹ Consideramos como *agências* todas as formas de valorização do protagonismo das crianças, em que elas são produtoras de cultura e não sujeitos passivos durante as mediações pedagógicas.

do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38).

Levando-se em consideração essa concepção de criança como autora de suas experiências, valorizando sua cultura e seus saberes, colocando-a como protagonista de seus fazeres, compreendemos que a dança precisa ser trabalhada de forma a realmente trazer esse indivíduo para o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo essa a criança que trabalhamos na Educação Infantil, o intuito é que ela possa sentir-se produtora de seus fazeres, sem que o processo ensino-aprendizagem se dê de forma vertical e com conteúdos prontos a serem transmitidos. O fazer *se faz* na prática do dia a dia, na dinâmica de aula, que sempre traz novas experiências, novas vivências e novos pontos de vista. A esse respeito, Guimarães, Marchiori e Mello (2019, p. 123) pontuam que

A apropriação e a construção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil devem efetivar-se pela participação das crianças em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor, nas quais interagem com seus pares e com parceiros/as adultos. A compreensão de infância, por sua vez, pode ser objeto de diferentes concepções que certamente influenciam os processos de administração simbólica e pedagógicos empreendidos na Educação Infantil.

Entendendo que a relação entre criança e adulto não é de superioridade, mas, sim, de alteridade, deixamos de vê-las como adultos em miniatura, incompletas e imperfeitas. Dessa forma elas deixam de ser apenas as destinatárias das ações pedagógicas dos adultos e passam a ser sujeitos ativos no processo pedagógico na Educação Infantil.

Dentro dessa perspectiva, a Sociologia da Infância instaura uma nova maneira de conceber a criança em suas relações com a cultura e a sociedade, conferindo visibilidade à infância: o infantil é agente e produtor de cultura, de uma cultura que lhe é própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação. Segundo Sarmiento (2013), quando deixamos de olhar a criança como um ser em trânsito para a idade adulta, começamos a aceitá-la como um indivíduo completo e competente. Dessa forma,

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (SARMENTO, 2008, p. 363).

Com relação à valorização do protagonismo infantil no ensino da dança, Queiroz (2013, p. 13) destaca que “Na busca deste protagonismo, a Dança pode contribuir, na medida em que favorece o autoconhecimento, por proporcionar um constante diálogo consigo próprio e com o outro, mobilizando sentimentos, emoções, ideias, que se corporificam no movimento”.

Em nossa primeira mediação, conversamos com as crianças a respeito da dança e sobre o que elas entendiam por essa prática. As respostas foram variadas, aparecendo desde as dancinhas da moda das redes sociais até a dança que eles são acostumados a ver nas igrejas que frequentam.

Tia, eu gosto de dançar as dancinhas do *TikTok*¹⁰ com a minha mãe (Criança 1).

Tia, eu gosto de dançar as músicas da igreja (Criança 2).

Até que uma criança disse: Tia, eu gosto de dançar funk (Criança 3).

Nesse momento, a criança foi logo repreendida por outra criança que disse: Funk não pode, não é de Deus (Criança 4).

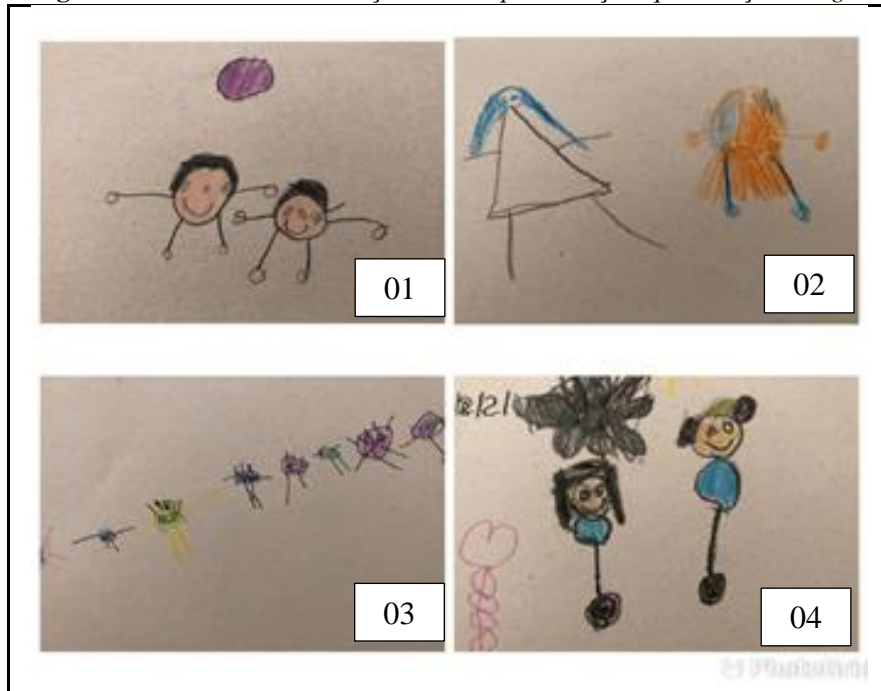
(Diário de campo, 13 de agosto de 2021).

Observamos que, desde a primeira mediação com as crianças, a questão da religiosidade se fez presente. Esse ponto apareceu em alguns momentos que tratamos de manifestações culturais provenientes da cultura negra (essa discussão será abordada mais adiante, em tópico específico).

Fizemos uma “tempestade de ideias” sobre a dança, momento em que as crianças puderam expressar oralmente o que entendiam sobre a temática. Após essa conversa, elas expressaram, em forma de desenho, as respostas que haviam dito oralmente. A Imagem 18 mostra algumas ilustrações feitas pelos infantis sobre o que eles acham que é dança e qual dança mais gostavam. No registro abaixo, podemos identificar: 1) desenho da criança dançando *Funk* com o seu pai; 2) desenho da criança dançando com a sua mãe as dancinhas do *TikTok*; 3) desenho da criança dançando com seus amigos da rua; 4) desenho da criança dançando com a sua mãe na igreja.

¹⁰ *TikTok* é uma rede social em que as pessoas compartilham vídeos curtos feitos por elas mesmas, na maioria das vezes, dançando ou dublando alguém.

Imagem 18 – Desenhos das crianças sobre *o que é dança e qual dança mais gosto*



Fonte: a autora.

Podemos observar, nos desenhos, que as crianças têm contato com a dança através da família e dos amigos. Também notamos que elas associaram dançar a *estar junto com alguém*, ou seja, os pequenos não se desenharam dançando sozinhos, mas sempre acompanhados. Igualmente percebemos que os infantis associaram a dança à alegria, pois representaram estar felizes e perto de pessoas que gostam.

Entendemos que, mais do que dar voz às crianças, devemos dar ouvidos. Assim, a escuta delas nesse momento foi de fundamental para que pudéssemos planejar as próximas mediações. A partir do que foi trazido para nós e da forma como os pequenos se expressaram oralmente e por meio dos desenhos, tivemos indícios e pistas que nos fizeram pensar em como conduzir as mediações. A respeito da escuta sensível ao que as crianças nos dizem, Abramowicz (2003, p. 20) pontua que

[...] deveríamos acreditar que as crianças têm algo para falar. De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças. A fala das crianças é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças têm o que dizer e de que suas falas não são infantis, temos que aguentar a voz e o desejo delas.

Muitas vezes, nós professores esquecemos dessa importante etapa de ouvir as crianças. Durante as aulas, esquecemos de que elas têm muito a nos dizer e que, principalmente, deve ser a partir de suas falas que devemos planejar nossas mediações. Segundo Lima (2009, p. 27),

Mesmo quando são reconhecidas como atores sociais, elas são relegadas a fazer a vontade do adulto que define, a partir de suas próprias experiências e conceitos, aquilo que é melhor para elas. Ou seja, o saber que a criança produz é visto como uma reprodução medíocre, superficial, sem importância, a partir do olhar, do gosto e das significações dos adultos. Geralmente, as crianças não são ouvidas, e quando o são, não se lhes é dada importância, o que denota o total descrédito em relação ao que elas pensam, sentem, falam e/ou fazem.

Utilizando de outras linguagens que não somente a dança, realizamos uma brincadeira com as crianças em que elas deveriam achar os instrumentos utilizados no Congo que estavam escondidos no pátio do CMEI. Efetuamos essa ação após toda a contextualização da temática, com uma contação de história sobre o Congo, destacando suas características e os instrumentos musicais utilizados nessa manifestação cultural. Demos à atividade o nome de *Chicotinho Queimado*.

Após as crianças acharem os instrumentos na brincadeira do *Chicotinho Queimado*, deixamos que dissessem qual deles elas encontraram e como ele se relacionava com o Congo. Dessa forma, demos, mais uma vez, a oportunidade para que os infantis pudessem se expressar verbalmente e expor a opinião deles. Algumas falas sobre os instrumentos foram:

O tambor dá alegria ao Congo (Criança 3)
A casaca parece uma pessoa de verdade (Criança 5)
(Diário de Campo, 13 de agosto de 2021).

A partir das falas das crianças, pudemos perceber que elas tinham compreendido toda a história que foi contada pela professora pesquisadora sobre as características do Congo. Assim, mais uma vez, pudemos valorizar as suas vozes. No momento em que elas expressaram verbalmente o que sabiam sobre os instrumentos utilizados no Congo, notamos como os pequenos se sentem importantes e valorizados. Em alguns momentos, esses indivíduos até diziam: “Tia, é para eu falar?”, o que nos indicou que nem sempre eles são ouvidos durante as mediações dentro do CMEI e a importância dessa ação para os educandos.

Levando-se em consideração que a proposta da nossa pesquisa era trabalhar a dança de uma forma não mecanizada, sem a utilização de passos pré-estabelecidos e sem sentido para as crianças, deixamos que elas pudessem, a partir de um passo básico do Congo, criar diferentes tipos e formas de movimentação. Nessa ação, tentamos valorizar a criatividade dos infantis, dando estímulos para que eles criassem e se sentissem autores dos seus movimentos. Essa prática foi bastante aproveitada pelas crianças, que se sentiram à vontade para criar ao ritmo da música. Inicialmente, sentimos que alguns educandos demonstraram receio em inventar, dizendo: “Tia, eu não sei!”, mas, após alguns estímulos, eles começaram a movimentação de uma forma bem espontânea e, aos poucos, estavam dançando Congo. Os movimentos criados

eram imitados pelas demais crianças até que todas pudessem participar como criadoras e também como imitadoras dos passos criados pelos colegas.

Segundo Lima (2009, p. 15)

A improvisação contrapõe as metodologias tradicionais de ensino, pois a centralidade das ações não parte somente do/a professor/a, mas priorizam, principalmente, as vivências, experiências, movimentações e expressões, próprias e espontâneas que cada pessoa traz no momento em que dança. Portanto, a improvisação contribui para a desconstrução de modelos padronizados de movimentação, produzindo a ampliação do repertório de movimentos e direcionando os seus praticantes a criar, recriar, imaginar, construir e desconstruir os movimentos simples do cotidiano para transformá-los em dança. Além disso, ela atende as mais variadas formas de comunicação e expressão do ser humano, podendo ser trabalhada em todas as idades e, na educação, com meninos e meninas, respeitando a diversidade dos grupos aí inseridos.

Dessa forma, durante a pesquisa, realizamos em alguns momentos essa maneira de movimentação espontânea das crianças, para a valorizar as suas agências e o seu protagonismo.

Algumas falas como “Tia eu estou conseguindo dançar do meu jeito” (Criança 1) e “Olha como eu faço!” (Criança 5) (Diário de Campo, 13 de agosto de 2021) demonstraram como a apreciação da forma de dançar das crianças é importante durante o processo pedagógico. A valorização de coreografias prontas em detrimento de uma dança em que o indivíduo tem espaço para criação, faz com que essa manifestação da cultura corporal seja trabalhada de uma maneira impositiva e sem relação com as suas vivências e experiências. A fala dos educandos e a forma como eles sentiram-se valorizados durante o processo de criação evidenciou a maneira como a dança costuma ser trabalhada nas escolas: com passos prontos, estereotipados e coreografados, onde não há espaço para a inventividade infantil. Concordamos com Marques (2012, p. 18) quando diz que

Compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha. É esse conceito de dança que está entre os mais presentes nas justificativas oficiais para a dança fazer parte dos currículos e programas de Educação Infantil: a criança poderá se “expressar” com o corpo!

Devemos compreender que a dança na Educação Infantil contribui para a construção de movimentos criativos, desenvolvendo e aprimorando as possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, auxiliando nos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos. Assim, sua inserção na rotina do CMEI favorece a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuindo para a consciência corporal e para a interação social. Concordamos com Almeida (2013, p. 35) quando essa autora pontua que

[...] a dança para a educação infantil necessita estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer), almejando um conhecimento amplo

das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca.

As Imagens 19 e 20 ilustram esse momento de criação por parte das crianças a partir da temática do Congo. Enquanto algumas crianças dançavam, as outras crianças exploravam os instrumentos musicais. Depois invertemos os papéis para que as crianças pudessem ter a experiência com a dança e com os tambores e casacas. As crianças demonstraram interesse tanto na dança quanto na manipulação dos instrumentos musicais.

Imagem 19 – Crianças criando movimentações na temática Congo (1)



Fonte: a autora.

Imagem 20 – Crianças criando movimentações na temática Congo (2)



Fonte: a autora.

Para que a atividade pudesse fluir de forma espontânea, utilizamos objetos concretos relacionados ao Congo, como a saia, o tambor e as máscaras. A utilização de materiais concretos, na Educação Infantil, é um recurso que apresenta um retorno positivo, pois as crianças ainda precisam visualizar e tocar para poder compreender alguns significados e dar sentido às atividades. Segundo Garanhan (2002, p. 111),

A exploração corporal é extremamente dependente do grau de atratividade do espaço e dos objetos que nele se encontram e o organizam. Por esses motivos, tanto quanto possível, devem ser considerados, na seleção do material educativo para a escola da pequena infância, os aspectos de natureza estética (tamanhos, cores e formas), mas também os que possibilitam diferentes experiências e diversas formas de se movimentar.

A partir do entusiasmo que as crianças apresentaram com a temática do Congo e também da repercussão que o trabalho gerou em outras turmas do CMEI, que ficaram curiosas sobre o assunto, resolvemos trabalhar essa manifestação cultural em forma de uma oficina, que foi conduzida pelos próprios educandos. Essa curiosidade das crianças das outras turmas foi relatada pelas professoras do CMEI que, quando encontravam a professora pesquisadora nos corredores, comentavam:

As *minhas* crianças estão com vontade de aprender sobre o Congo também (Professora 1).
 Professora, você podia estender a sua pesquisa para todas as turmas (Professora 2).
 Estou adorando a movimentação que a sua pesquisa está dando ao CMEI. Sempre com música, tambores e crianças dançando no pátio (Professora 3).
 (Diário de Campo, 3 de setembro de 2021).

Podemos perceber aqui a importância do cotidiano durante a prática pedagógica. Acreditamos na potência do cotidiano como um locus de potentes trocas e acontecimentos. Foi a partir da observação sensível do dia a dia que pudemos perceber que seria um momento rico a realização da oficina com as crianças, já que essa atividade não havia sido planejada pela Professora Pesquisadora. Para Certeau (2014), o cotidiano precisa ser valorizado e não pode servir apenas como pano de fundo durante as interações sociais. Ainda segundo o autor, é no cotidiano que as interações acontecem, sendo também no cotidiano o locus das produções culturais.

Conversamos com a turma a respeito de tudo que ela tinha aprendido sobre o Congo, suas características, origem, instrumentos utilizados e formas de dançar. Combinamos com as crianças que elas iriam passar todas essas informações para as outras duas turmas do Grupo 6 do CMEI (turmas C e E) durante a oficina. Os educandos ficaram entusiasmados com a ideia de apresentar o que haviam aprendido sobre o tema para os colegas.

Tia, eu posso falar da Casaca? Que ela é como se fosse uma pessoa de verdade que é segurada pelo pescoço? (Criança 6).
 Tia, nós vamos dançar igual aquele dia? Sem ensaiar, né, tia? (Criança 8).

(Diário de Campo, 17 de setembro de 2021).

Assim, passamos pelo corredor do CMEI realizando a famosa *puxada*, chamando as crianças a participarem da oficina no pátio central. Utilizamos o termo *puxada* fazendo uma alusão à puxada do mastro, importante ato simbólico no Congo, em que os participantes dessa manifestação cultural colocam o mastro dentro de uma réplica do navio negreiro que afundou na costa do Espírito Santo e puxam esse navio com cordas (SEBRAE, 2009). Como passamos pelos corredores do CMEI *puxando* as turmas para participarem da oficina no pátio central, utilizamos esse termo, que já é conhecido pelas pessoas que se envolvem com essa manifestação cultural do Congo no Espírito Santo.

A Imagem 21 mostra esse movimento de *puxada* realizado pelos corredores do CMEI. Podemos perceber que as crianças se envolveram durante a prática da atividade. Com entusiasmo, elas participaram com alegria, mesmo aquelas que não estavam ligadas diretamente à pesquisa.

Imagem 21 – *Puxada* de Congo pelos corredores do CMEI



Fonte: a autora.

Para essa atividade, as crianças da turma participante da pesquisa utilizaram um estandarte que foi confeccionado durante as aulas de Arte. O estandarte trazia o nome do CMEI e foi decorado pelos próprios educandos. Os infantis utilizaram máscaras que também foram produzidas por eles durante as aulas de Arte. Além disso, as crianças participaram com os instrumentos musicais e com as saias rodadas. Esses materiais foram resultado da parceria que

realizamos com a professora de Arte, que concordou prontamente em participar da nossa pesquisa. Ressaltamos aqui a importância do uso de materiais produzidos pelas próprias crianças que foram aproveitados durante o momento da atividade, valorizando assim o protagonismo infantil. Percebemos que as crianças se sentiram importantes e prestigiadas quando viram que o material que elas produziram foi utilizado durante a atividade.

A *puxada* e a oficina foram conduzidas pelas próprias crianças. Elas foram as protagonistas da atividade e conseguiram passar para os demais colegas tudo o que haviam aprendido sobre o Congo, desde a sua origem até a forma como se dança. Inicialmente, a professora pesquisadora foi fazendo algumas perguntas, como: “Quais são os instrumentos utilizados? De onde surgiu o Congo?”. A partir dessas questões, as crianças foram falando sobre a temática, como destacado no excerto abaixo:

O Congo é uma dança aqui do Espírito Santo. Foram os negros que vieram para o Brasil e os brancos fizeram que eles fossem escravos. Esses negros queriam se divertir um pouco e então eles começaram a dançar. Ai eles “inventaram” o Congo. E eles gostavam muito de tambor. Por isso eles usam os tambores para tocar. (Criança 4) (Diário de Campo, 17 de setembro de 2021).

Um momento importante durante essa roda de conversa foi que algumas crianças se sentiram curiosas acerca de certos aspectos, principalmente sobre a utilização das máscaras: “Por que as pessoas usam essas máscaras para dançar Congo?” (Diário de Campo, 17 de setembro de 2021). Essa foi uma pergunta muito realizada pelos pequenos. Nesse momento, as crianças da turma pesquisada puderam explicar que as máscaras eram utilizadas pelos escravos para que eles pudessem esconder a sua verdadeira identidade e participar sem problemas da roda de Congo. Podemos perceber a resposta de uma das crianças na fala destacada abaixo:

Eles (os negros) usavam as máscaras para que os brancos não adivinhassem que eram eles que estavam dançando, porque os brancos não queriam que eles dançassem. Queriam só que eles trabalhassem e, ainda, sem receber salário. Ah, e eles usavam também roupas compridas para que os brancos não conseguissem ver a pele deles. Eles usavam até folhas de árvores na pele para se esconder! Né, Tia? (Criança 6) (Diário de Campo, 17 de setembro de 2021).

Algumas perguntas surgiram também com relação à casaca. As crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade por esse instrumento. Então, um dos indivíduos participantes da pesquisa respondeu:

Esse instrumento aqui (apontando para a Casaca), o nome dele é Casaca. Olha, a gente segura no pescoço e aqui tem a cara de uma pessoa. Os negros faziam assim porque eles pensavam que eram os brancos, que as vezes eram um pouco chatos e não deixavam eles dançarem. Por isso que eles seguram “no pescoço” da Casaca. (Criança 4) (Diário de Campo, 17 de setembro de 2021).

Segundo Freire e Faundez (1985), existe uma ideologia forte e enraizada que determina que o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa convicção impede que a

curiosidade do aluno apareça, pois acredita-se que ele está ali para ouvir e não para perguntar. Ainda segundo os autores, o autoritarismo do professor faz com que o educando seja inibido em sua vontade de perguntar, quando, ao contrário, ele deveria ser estimulado a realizar perguntas para que o ato de ensinar e de aprender torne-se rico para ambas as partes. Uma Pedagogia da Resposta mostra-se muito mais cômoda e menos arriscada para o professor do que uma Pedagogia da Pergunta, em que o aluno possui a liberdade para realizar os seus questionamentos de forma que o docente também consiga aprender com isso.

Podemos perceber que a Pedagogia da Pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) mostra-se como uma grande aliada da valorização do protagonismo infantil e da apreciação das agências, das produções e das manifestações dos pequenos. Dessa forma, durante a mediação que realizamos com a oficina do Congo, estimulamos as crianças a perguntarem e questionarem sobre a temática, da mesma forma que estimulamos os educandos que estavam participando diretamente da pesquisa a falarem aquilo que tinham aprendido.

A Imagem 22 mostra o momento da oficina de Congo realizada no pátio central do CMEI. Nela, podemos perceber o instante em que as crianças estavam dialogando sobre a temática. Utilizamos a roda como forma de valorizar a fala e a escuta de cada indivíduo, para que eles se sentissem autores dessa prática.

Imagem 22 – Oficina de Congo



Fonte: a autora.

O momento da oficina de Congo foi muito rico para todas as crianças, pois elas puderam expor o que tinham aprendido durante a nossa intervenção ao mesmo tempo em que se movimentaram de forma autônoma e expressiva. Compreendemos que os infantis podem e devem ser colocados como agentes principais durante vários momentos na dinâmica da Educação Infantil, de modo que eles se sintam valorizados e protagonistas de mediações importantes.

Evocamos Lima (2009, p. 47) para fazer um paralelo com a Pesquisa Bibliográfica que realizamos aqui (Capítulo II desta dissertação). Em seu estudo, a autora produz uma análise sobre o trabalho com as manifestações culturais e afirma que,

[...] à medida que um elemento cultural vai sendo apropriado pela transmissão, ganha novos sentidos, se atualiza, sofre transformações nos seus signos, pois passa a expressar os modos de ser, ver, pensar, viver e fazer de um dado povo num determinado contexto, espaço e tempo histórico.

Dessa forma, é nesse sentido que efetuamos o trabalho com as danças populares: valorizando o protagonismo infantil e acreditando que as crianças, como seres ativos e produtores de cultura, ressignificam o que lhes é ofertado de forma a recriar novas formas de expressão e novas culturas. Podemos destacar aqui também o conceito de consumo produtivo proposto por Certeau (2014). Segundo o autor, os sujeitos consomem o que lhes é ofertado, não de uma forma passiva, mas como agentes ativos nesse processo. Nesse sentido, as crianças, ao entenderem o que lhes foi passado a respeito da temática Congo, conseguiram realizar um consumo produtivo dessas informações, repassando-as às outras crianças na oficina realizada da maneira que eles compreenderam, imprimindo suas marcas nas falas e gestos.

No final, fizemos uma roda de Congo na qual as crianças puderam dançar sem a utilização de passos pré-estabelecidos e com movimentos próprios, a partir do que tinham visto e escutado. Mais uma vez, tentamos valorizar o que os educandos sabiam e a forma de dançar que eles mesmos criaram.

Devemos ressaltar também o trabalho realizado pela professora colaboradora durante os outros momentos de Educação Física que ela ministrou quando o estudo não estava sendo diretamente realizado. Nessas ocasiões, a docente conversou com as crianças, escolhendo músicas e dando continuidade ao nosso trabalho de pesquisa.

Outro momento de valorização das agências e das manifestações dos pequenos, ainda com o Congo, ocorreu na Mostra de Arte e Educação Física do CMEI. Cada turma apresentou uma temática que havia sido trabalhada nessas aulas durante o semestre. Foram as próprias crianças da turma que decidiram que iriam apresentar o Congo, abordado durante a pesquisa.

Assim, conversamos com os educandos a respeito de como eles pensaram essa apresentação. As falas giraram em torno do uso dos instrumentos, das saias e das máscaras.

Tia, as meninas usam as saias e os meninos usam os instrumentos (Criança 7).
Tudo bem, mas os meninos só vão tocar ou vão dançar também? (Professora pesquisadora).
Vão dançar também! (Criança 5).
E como vamos fazer com as máscaras? (Professora pesquisadora).
Tia, podemos dançar duas músicas: uma com máscara e outra sem máscara (Criança 1).
Tudo bem, vou separar as músicas então (Professora pesquisadora).
(Diário de Campo, 10 de setembro de 2021).

Pelo diálogo descrito acima, percebemos que foram as crianças que escolheram como seria a apresentação. Apesar de iniciarmos a pesquisa com a hipótese de que a questão de gênero apareceria em alguns momentos da intervenção pedagógica, não tivemos dilemas relacionados à dificuldade dos meninos em participar das mediações. Obtivemos uma resposta bastante positiva com relação à participação, tanto de meninos quanto de meninas, durante todas as danças que trabalhamos no estudo. Acreditamos que isso deve-se ao fato de que o CMEI pesquisado tem a prática de utilizar a dança nas apresentações para a comunidade escolar. Então, os educandos da instituição já estão acostumados com a presença da dança, mesmo que de forma pontual durante as apresentações.

Outro ponto importante lembrado pelas crianças foi a figura do João Bananeira, que é um personagem importante do Congo Capixaba. Ele usa uma máscara e o corpo coberto com folhas de bananeira para disfarçar sua identidade e participar das festividades do Congo em solo capixaba. Falamos com as crianças a respeito da figura do João Bananeira durante as mediações sobre o Congo por se tratar de um elemento bastante caricato e que despertou muita curiosidade por parte dos infantis.

Assim, decidimos que uma criança iria simbolizar esse personagem no dia da apresentação e as deixamos à vontade para que escolhessem quem iria ter esse papel. Uma delas logo se colocou à disposição para representar a figura de João Bananeira. A escolha foi bem tranquila e todas concordaram. A roupa, as máscaras e o estandarte utilizados na apresentação foram confeccionados pelos educandos durante as aulas de Arte, fruto da parceria que firmamos com a professora dessa área. A Imagem 23 mostra a criança caracterizada de João Bananeira durante a apresentação.

Imagem 23 – Criança caracterizada de João Bananeira



Fonte: a autora.

Com relação à apresentação propriamente dita, as crianças foram unânimes em concordar que a coreografia não seria pré-estabelecida por nós, mas que iriam utilizar os passos criados por elas durante as mediações que realizamos nas intervenções pedagógicas decorrentes da pesquisa. Assim, a performance transcorreu de forma bastante livre e espontânea por parte dos infantis, sem a utilização de passos mecanizados e estereotipados. Para o espetáculo do Congo de Máscaras, utilizamos uma música própria do Congo Capixaba. Mais uma vez, as máscaras suscitaram a curiosidade das crianças que estavam assistindo. Então, chamei uma delas que estava participando da apresentação para que dissesse, no microfone, porque as pessoas utilizavam a máscara durante a manifestação cultural. A sua fala está transcrita abaixo:

Os negros não queriam que os brancos soubessem que eles estavam dançando e se divertindo, porque senão eles não iriam deixar. Então eles tiveram a ideia de utilizar máscara para se esconder (Criança 8) (Diário de Campo, 1 de outubro de 2021).

A Imagem 24 mostra um momento durante a apresentação do Congo de Máscaras.

Imagem 24 – Apresentação Cultural sobre o Congo com a utilização das máscaras



Fonte: a autora.

A Imagem 25 retrata a apresentação cultural do Congo sem a utilização das máscaras. Para essa ação, usamos uma música que realçava a beleza do povo negro, principalmente o cabelo das mulheres. Assim, pontuamos com as crianças a questão da autoestima e da valorização das características físicas dos negros, como o cabelo e o tom de pele.

Imagem 25 – Apresentação Cultural sobre o Congo sem a utilização de máscaras



Fonte: a autora.

Outra dança popular que trabalhamos durante as mediações com as crianças foi o Jongo. Nessa temática, também destacamos momentos para valorizar as agências das crianças, de forma a dar visibilidade às produções e participação delas.

Como o Jongo caracteriza-se por ser uma manifestação cultural tipicamente realizada com os participantes em roda, resolvemos valorizar essa cultura do círculo com as crianças. Após conversa sobre a importância da roda para os participantes do Jongo, fizemos um levantamento com elas acerca das brincadeiras que elas conhecem que são realizadas dessa maneira. Os pequenos expressaram-se oralmente sobre algumas brincadeiras, como *A Galinha do Vizinho*, *Atirei o Pau no Gato*, *Ciranda Cirandinha*, entre outras. Resolvemos, então, vivenciar essas brincadeiras, que não foram definidas *a priori*, mas durante a intervenção em conversa com as crianças, para que o sentido da roda ficasse bem estabelecido e definido para elas. A Imagem 26 demonstra um momento de vivência de uma dessas brincadeiras, *A Galinha do Vizinho*, que foi a primeira destacada pelos pequenos durante a conversa.

Imagem 26 – Crianças brincando de *A Galinha do Vizinho*



Fonte: a autora.

Após essa vivência, sugeri uma brincadeira em roda chamada *Roda Africana*. Nessa atividade, com o intuito de valorizar o protagonismo das crianças, colocamos a música *Roda Africana*, do grupo *Palavra Cantada*. Assim, cada educando foi ao centro da roda uma vez para criar alguma movimentação ao ritmo da música enquanto os demais imitavam. Esse foi um momento potente de criação, em que os infantis puderam expressar corporalmente a forma que eles entendiam por movimentação no ritmo daquela música. Percebemos que, durante essa brincadeira, as crianças sentiram-se importantes quando viram os colegas e a professora pesquisadora repetindo os passos criados. A Imagem 27 mostra a realização da brincadeira *Roda Africana*.

Imagem 27 – Brincadeira *Roda Africana*



Fonte: a autora.

Ainda ressaltando a produção das crianças e trazendo novas linguagens para o trabalho com a dança, realizamos a brincadeira *Caça ao tesouro*. Expliquei às crianças que o tesouro que elas encontrariam seria um objeto muito importante na roda de Jongo. Então, coloquei pistas pelo CMEI que indicavam onde as crianças achariam as próximas pistas que as levariam até o tesouro. Essa brincadeira fez com que elas trabalhassem em equipe e cada uma dava a sua opinião a respeito do local em que poderia estar a próxima pista. O trabalho em equipe partiu das próprias crianças. Elas perceberam que, dessa forma, conseguiriam atingir o objetivo de uma forma mais rápida e eficiente.

Podemos pontuar aqui que as práticas pedagógicas com a Educação Infantil precisam e devem respeitar e garantir as crianças o direito de viver o momento da infância. Dessa forma, as brincadeiras e as interações entre os pequenos são formas potentes de garantir a eles esse direito. Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES defendem “como princípio ético o direito de brincar, não como instrumentalização dos processos de aprendizagem, mas como caminho expressivo da criança, como modo próprio de ser e dialogar com o mundo” (VITÓRIA, 2020, p. 44).

Ao propor a brincadeira *Caça ao tesouro*, conseguimos fazer com que as crianças tivessem garantido o seu direito de brincar, interagindo entre elas e principalmente deixando as suas marcas culturais. Os pequenos conseguiram ressignificar a prática proposta de forma a mostrar o que sabiam, expressando-se e aprendendo durante a interação.

Dando continuidade às mediações, para que os educandos entendessem o significado do tambor na roda de Jongo, elas assistiram um vídeo chamado *A menina e o tambor*. Trata-se de uma animação em que uma criança mostra como esse instrumento pode trazer alegria e música

a um grupo de pessoas. Após assistir à película, pedimos à turma que dissesse o que havia entendido e que desenhasse o que mais chamou atenção. A Imagem 28 mostra dois desenhos feitos pelas crianças sobre o vídeo. Nesse registro, podemos identificar: 1) desenho da criança dançando com um tambor na mão e ao redor vários tambores de diversas cores; 2) desenho da criança que mostra o contorno de uma mão grande batendo no tambor. Ao redor da mão, a criança tentou fazer o contorno de um coração.

Imagem 28 – Desenhos das crianças sobre o vídeo *A menina e o tambor*



Fonte: a autora.

Acreditamos que formas de registro como o desenho são importantes no processo de valorização da produção infantil. Por meio dele, a criança consegue expressar o que sente e o que entendeu sobre a temática apresentada. Por isso, decidimos trabalhar com ilustrações em vários momentos da nossa intervenção, pois acreditamos na potência das diversas linguagens, não só a oral, como forma de expressão infantil.

Entendendo que o currículo da Educação Infantil é composto por diferentes linguagens e que é por meio delas que as crianças interagem, aprendem e ressignificam a cultura que é ofertada a elas, pautamos o trabalho da nossa pesquisa em diferentes formas do infantil se expressar. Assim, utilizamos não só a dança, mas também dramatizações, histórias, desenhos e outras formas de linguagens.

Ainda como forma de valorizar as agências das crianças, decidimos realizar a mediação com o Jongo de forma que elas pudessem se movimentar livremente e sem a questão de passos pré-estabelecidos pela professora, da mesma forma que fizemos com o Congo. Para que isso ocorresse, recorreremos a uma atividade que já tinha sido utilizada por mim em outras ocasiões, que é a dança com os pés sujos de tinta. Coloquei um tecido branco no chão para que os pequenos pudessem dançar em cima dele com os pés sujos de tinta. Assim, eles deixariam

marcadas as pegadas por onde já haviam pisado e depois esse tecido seria utilizado para a montagem de um painel.

Dividimos as crianças em dois grupos para que elas pudessem ter mais espaço para a movimentação. Cada uma pintou a sola dos pés de uma cor e, ao ritmo da música, dançamos Jongo. A atividade gerou um entusiasmo muito grande, pois a sensação de dançar com a sola dos pés pintada e saber que as pegadas ficariam sobre o tecido deixaram as crianças animadas. Com isso, elas puderam criar e recriar passos, movimentos e diferentes formas de dançar a partir do que já tinham visto sobre o Jongo em vídeos. A Imagem 29 mostra a realização dessa atividade com as crianças.

Imagem 29 – Crianças dançando Jongo sobre o tecido e com os pés sujos de tinta



Fonte: a autora.

Para que as crianças pudessem ter mais espaço, dividimos a turma em grupos para a realização dessa atividade. Enquanto um grupo dançava, o outro tocava os tambores. Essa atividade foi realizada durante um tempo significativo da mediação, tamanha a empolgação dos pequenos.

Concordamos com Andrade e Godoy (2018, p. 38) quando afirmam que

Por meio da combinação entre dança e brincadeira ou “brincadeiras dançadas”, a criança pode exercitar a imaginação e ressignificar o mundo pelo corpo, em um espaço de interação, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia.

Mais uma vez, podemos visualizar a importância da criação de ambientes e a disponibilidade de materiais que favoreçam a prática pedagógica com as crianças. Aliando a nossa temática com alguns instrumentos e um contexto lúdico, conseguimos ter a participação efetiva da turma durante toda a atividade. Corroborando com a nossa ideia de utilização de espaços e materiais, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES (2020, p. 75) trazem que

A Produção de Cenários, como também de personagens, evoca a força da criação docente, das experiências com as linguagens, com as interações, com o brincar. Tal proposição pode ser entendida como forma de intervir nos ambientes de maneira que convide as crianças a entrarem num fluxo de aprendizagem da proposta pedagógica

que se deseja realizar, simultaneamente, quando a produção de conhecimento é também manifesta no acontecimento – nas enunciações das crianças e professoras – tendo como perspectiva a ampliação das experiências.

Algumas falas das crianças durante essa atividade foram significativas para que pudéssemos realizar a análise desse momento:

Tia, mas vamos mesmo sujar os pés de tinta? (Criança 9).
 Mas vamos ter que tirar a sandália! (Criança 1).
 Vamos tomar banho de mangueira depois? (Criança 10).
 (Diário de Campo, 3 de setembro de 2021).

Com essas falas, pudemos perceber que as crianças estavam entusiasmadas com o fato de sujarem os pés de tinta, mas, ao mesmo tempo, preocupadas em como fariam para limpar depois.

Analisando a intervenção realizada com a temática do Boi Estrela, também podemos destacar momentos cujas produções infantis foram valorizadas e incentivadas. Para introduzir a temática, contei a história do Boi Estrela com uso de fantoches e imagens impressas. Após essa contação de história, pedi às crianças que recontassem a narrativa oralmente da forma como elas tinham entendido. Deixei que utilizassem as palavras do jeito delas e só fui incentivando para que contassem cada vez com mais detalhes a história que tinham escutado. Dessa forma, utilizamos diversos tipos de linguagem como a visual com o uso de fantoches e imagens, a narrativa, por meio da contação de histórias e a oral quando as crianças disseram a forma como elas tinham entendido a história. A Imagem 30 traz o momento da contação de história e das crianças dizendo aquilo que lembravam dela.

Imagem 30 – contextualização da temática do Boi Estrela através da contação de história



Fonte: a autora.

Algumas falas demonstraram como as crianças tinham entendido a história e deixaram claro a forma como elas interpretam o que lhes é contado e como conseguem expressar esse entendimento por meio da oralidade. Assim, a Criança 4 contou, com as suas palavras, a história que tinha sido contada pela professora pesquisadora

Tinha um fazendeiro que tinha um boi. Era o boi preferido dele. Aí um dia ele decidiu dar uma festa para o Boi e pediu para as duas pessoas que cuidavam do Boi para arrumar ele para a festa, mas aí o Boi sumiu. Eles procuraram, procuraram... O fazendeiro ficou muito triste. Até que eles encontraram o Boi. Tadinho. Ele estava doente. Aí veio uma vovozinha que tem uns remédios e o Boi sarou. Todo mundo ficou muito contente. Aí arrumaram o Boi para a festa. O Boi adorava festa. Ele dançou e se divertiu muito e as outras pessoas também. Ah, eu esqueci de falar que a roupa do Boi era muito colorida e tinha uma estrela na testa dele. Por isso que ele era o Boi Estrela (Diário de Campo, 22 de outubro de 2021).

Podemos perceber aqui o conceito de reprodução interpretativa descrito por Corsaro (2011) que traz a ideia de que as crianças não absorvem o que lhes é ofertado de maneira passiva, mas elas agem e interagem com a cultura que lhes é transmitida de forma ativa. Ou seja, a criança também é produtora de cultura e imprime a sua marca e suas características aos conhecimentos que são passados a ela.

Após essa atividade, eu sugeri às crianças que elas dramatizassem corporalmente a história do Boi Estrela. Esse momento foi rico e bem aproveitado pelos pequenos, que puderam se expressar corporalmente. Eu assumi a posição de narradora da história e cada criança ficou com um personagem. Deixei que elas escolhessem o personagem que mais se identificavam e fomos realizando a dramatização. Algumas crianças escolheram vários personagens e, em cada rodada de dramatização que fizemos, elas assumiram um papel diferente.

Concordamos com Strazzacappa (2001) quando essa autora diz que, em atividades de dramatização, as crianças têm a oportunidade de representar, com o corpo, a história que está sendo narrada, explorando diferentes ritmos e sequências de movimentos corporalmente. Destacamos aqui que a história foi utilizada inicialmente para contextualizar a temática e, posteriormente, com essa atividade de dramatização, objetivamos ampliar o repertório gestual dos infantis, assim como estimular o processo de criação. As imagens 31 e 32 mostram essa dramatização da história do Boi Estrela.

Imagem 31 – Crianças dramatizando a história do Boi Estrela (1)



Fonte: a autora

Imagem 32 – Crianças dramatizando a história do Boi Estrela (2)



Fonte: a autora.

Durante essa mediação, ocorreu um episódio especial e que foi anotado e discutido após a atividade com a professora colaboradora e a professora de educação especial, que estava acompanhando a mediação nesse dia. Uma criança autista da turma, que possui dificuldade de interação e que muitas vezes se negava a participar das atividades, observou a prática pedagógica durante um tempo. Ela chegou até mim e pediu para participar da dramatização. “Tia, eu também quero” (Criança 8), disse ela com entusiasmo e balançando os braços.

Prontamente, eu disse que ela poderia participar sim e pedi que escolhesse qual personagem gostaria de representar. Ela, sem pensar muito, escolheu o personagem e nós começamos a dramatização. Para nossa surpresa, essa criança não precisou de nenhum tipo de ajuda ou intervenção para que dissesse as falas do seu personagem ou mesmo para dramatizar corporalmente a história. Como já havíamos feito duas rodadas de dramatização e ela tinha observado as outras crianças, conseguiu fazer tudo sozinha e sem o nosso auxílio. Ao final da

dramatização, esse educando começou a pular e a bater palmas com alegria e entusiasmo. Isso fez com que toda a turma também aplaudisse e abraçasse essa criança, que ficou visivelmente emocionada. A Imagem 33 mostra o momento em que essa criança participou da dramatização da história.

Imagem 33 – Dramatização da história do Boi Estrela



Fonte: a autora.

Em conversa posterior com a professora de educação especial, ela relatou que nunca tinha visto essa criança participar de uma atividade com tanto entusiasmo e desenvoltura. A referida docente ainda ressaltou que a atividade contribuiu para que as educadoras que lidam diretamente com esse aluno pudessem pensar em estratégias mais eficazes para o trabalho específico com ele, pois perceberam do que esse sujeito gosta e com qual tipo de atividade mais se identifica.

Realmente, a Criança 8 raramente participa das mediações, sempre fica mais alheio e tem uma dificuldade de interação. Foi uma das poucas vezes que vi ele pedindo para participar de uma atividade. Foi muito legal ver a participação dele assim. (Professora colaboradora) (Diário de Campo, 29 de outubro de 2021).

Concordamos com Andrade e Godoy (2018, p. 51) quando dizem que “Avaliamos que trabalhar com recursos que aguce a imaginação e a imitação consciente, por meio de brincadeiras, jogos e improvisações, pode ser a chave para o trabalho de dança com a criança pequena”. Destacamos mais uma vez a importância da valorização do cotidiano como *locus* potente de interações entre os sujeitos e como um local de acontecimento de práticas sociais importantes, levando-se em consideração os conceitos propostos por Certeau (2014) a respeito do cotidiano e das práticas dos sujeitos.

Após a dramatização e entendendo a história, partimos para a dança propriamente dita. Como as crianças já tinham compreendido o contexto da narrativa, elas puderam dançar de

forma livre e espontânea, sem a padronização de passos. A dança transcorreu de forma divertida e dinâmica e foi consequência da história que foi contada e, posteriormente, dramatizada. Durante essa ação, utilizamos alguns materiais, como cabos de vassoura, para simbolizar os cajados e a roupa do Boi Estrela e que foram manuseados por várias crianças no centro da roda para desempenhar o papel desse personagem.

Com relação ao uso de materiais concretos com as crianças, concordamos com Andrade e Godoy (2018, p. 62) quando afirmam que

Muitas vezes, no intuito de aproximar o universo imaginário da criança com a dança, o professor pode valer-se de recursos cênicos e materiais que auxiliam as crianças na descoberta e na exploração do movimento, e que ajudam as crianças a imaginar e construir enredos.

A Imagem 34 mostra o momento da vivência da dança do Boi Estrela.

Imagem 34 – Crianças dançando a manifestação cultural do Boi Estrela



Fonte: a autora.

Devido à repercussão que a dramatização e a dança do Boi Estrela tiveram para as crianças, resolvemos realizar essas atividades no palco do CMEI para que outras turmas pudessem assistir. Mais uma vez, destacamos o protagonismo dos infantis nesse momento, já que eles se apresentaram de uma forma livre e espontânea, sem que fosse preciso realizar ensaios para essa demonstração. Concordamos com Almeida e Andrade (2016, p. 18) quando essas autoras dizem que

A coreografia pode ser um meio interessante de criação, desde que, as crianças participem do processo e não sejam apenas reprodutoras de modelos focados em aquisição de habilidades, criados exclusivamente por seus professores. A criação de uma coreografia deve ser apresentada como uma proposta baseada em conhecimentos anteriores, advindos das vivências, na qual, se coloca a criança como protagonista no processo de construção dos conhecimentos.

Em nossa pesquisa, defendemos a dança dessa forma: com contextualização, vivências e conhecimentos sobre a temática trabalhada para, a partir daí, a criança poder se sentir apta a criar a sua movimentação, sem passos externamente orientados pela professora, e, principalmente, valorizando o protagonismo infantil durante todo o processo.

A respeito da utilização de coreografias externamente orientadas pelos professores, sem contextualização e sem sentido para as crianças, Buss-Simão (2019, p. 83-84) diz que,

Normalmente, nas instituições de Educação Infantil estas coreografias são performatizadas em apresentações às famílias nos dias de festividade, em que as crianças, muitas vezes, tiveram que suportar longas horas de treino e privação de outras experiências para chegar num resultado performático e vazio de expressividade. Cabe então refletir sobre o que tem de criativo e de valores em todas as crianças fazerem tudo igual, que sujeitos sociais construímos quando desejamos que todos façam tudo como nós definimos. Um “treino” para uma dança coreografada não estaria reproduzindo modelos ancorados em pressupostos homogeneizadores? Que tendem a invisibilizar singularidades, a silenciar corpos, levando-os ao treinamento da passividade e da subserviência? Princípios que se chocam com uma perspectiva emancipatória, crítica e praxiológica da educação.

A Imagem 35 mostra o momento da dança e da dramatização da história do Boi Estrela realizado no pátio central do CMEI para que outras crianças pudessem assistir.

Imagem 35 – Dança e dramatização do Boi Estrela para as outras turmas do CMEI



Fonte: a autora.

Continuando com as mediações, iniciamos o trabalho com a Capoeira e o Maculelê. Nessas manifestações, também trabalhamos com atividades em que valorizamos os saberes das crianças, entendendo-as como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. A mediação com a Capoeira foi realizada por uma professora convidada. Contextualizamos a pesquisa para

essa docente para que ela trabalhasse com a temática da Capoeira de forma a enfatizar o protagonismo infantil. A educadora prontamente aceitou participar, ministrando uma aula para as crianças.

A professora contou a história da Capoeira para as crianças de uma forma bem lúdica. Durante a narração, os educandos falaram várias coisas relacionadas a essa arte-luta, por ser um conteúdo que eles possuem mais proximidade. Muitos deles até praticam essa manifestação cultural fora do espaço do CMEI ou já participaram de rodas de capoeira no bairro onde moram.

Seguem algumas falas comuns durante a conversa sobre a Capoeira com a Professora Convidada foram:

Tia, eu faço capoeira com o meu pai (Criança 10).
Tia, eu já joguei Capoeira perto da minha casa (Criança 9).
Eu já vi uma roda de Capoeira lá na pracinha (Criança 3).
(Diário de Campo, 19 de novembro de 2021).

Após essa conversa inicial e aproveitando o que as crianças sabiam sobre a Capoeira, a professora realizou uma roda em que cada aluno teve a oportunidade de mostrar quais os movimentos que sabiam. Dessa forma, a docente conseguiu valorizar o conhecimento prévio de cada um, dando a eles oportunidade de demonstrarem para os demais o que já havia sido internalizado. Acreditamos que dar importância ao conhecimento prévio das crianças é uma forma de enfatizar as agências delas, tratando-as como sujeitos ativos e não como meras receptoras do que os adultos lhes oferecem. Corroboramos com a ideia das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Vitória (VITÓRIA, 2020, p. 55) quando esse documento diz que:

Assim, no acontecimento da docência, o currículo se materializa em meio às enunciações infantis, consideradas produções discursivas das crianças que expressam suas relações diferenciais com o mundo. Considerar como ponto de partida as inquietações, curiosidades, proposições, desassossegos, problematizações que são produzidas nas interações com as crianças, possibilita vislumbrar outros modos de organização das práticas pedagógicas.

Além disso, ao enfatizar o conhecimento prévio das crianças, estamos também entendendo o cotidiano como um *lócus* de práticas sociais importantes para a valorização da criança e do que ela sabe. Mais uma vez podemos aqui citar o conceito de consumo produtivo proposto por Certeau (2014), já que as crianças conseguiram realizar essa conexão entre o que já haviam aprendido e vivenciado com o que estava sendo proposto naquele momento. A Imagem 36 mostra esse momento de ênfase dos saberes e fazeres das crianças sobre a Capoeira.

Imagem 36 – Roda de Capoeira com movimentos que as crianças já sabiam



Fonte: a autora.

A partir dessa interação, as crianças aprenderam novos movimentos umas com as outras e a professora convidada também aproveitou para ensinar elementos corporais novos e como eles se chamavam. Os pequenos demonstraram entusiasmo durante a roda de Capoeira e desenvoltura com esse tema. A Imagem 37 mostra o momento em que eles aprenderam, uns com os outros e com a professora, movimentos da Capoeira.

Imagem 37 – Roda de Capoeira



Fonte: a autora.

A partir do trabalho com a Capoeira e aproveitando que as crianças teriam que realizar uma apresentação no encerramento do Projeto do CMEI, além do fato de que queríamos fazer o encerramento da pesquisa também, resolvemos trabalhar com o Maculelê no final das mediações. Esse trabalho foi realizado pela professora colaboradora.

Assim, a professora colaboradora contou a história do Maculelê utilizando alguns vídeos para contextualizar a temática. Como proposta da pesquisa, não queríamos que houvesse passos pré-estabelecidos para a apresentação. Desejávamos que a movimentação surgisse da vivência das crianças. Dessa forma, a referida docente levou os alunos para o pátio e deixou que eles criassem movimentos a partir dos vídeos que tinham assistido. Sendo assim, pudemos perceber como os infantis se apropriaram da temática ao conseguirem mostrar corporalmente esse entendimento.

Muitas vezes, uma criança começava com um passo e, quando percebíamos, todas as outras estavam imitando. Fomos conduzindo dessa forma até que todas tivessem oportunidade de criar algum movimento com os bastões. Aqui, corroboramos a ideia de imitação defendida por Almeida (2017, p. 509):

[...] a imitação é importante sim, contudo, não pode ser concebida como um processo de cópia e reprodução pura e mecânica das ações; é necessário haver tempo e espaço para as interpretações infantis, as reconstruções individuais do que é/foi observado nos outros e no meio, para, então, ousar outras experimentações. Só assim favorecerá a ampliação do repertório de movimentos, a consciência de si, a autonomia e a dilatação das funções cognitivas, bem como das possibilidades do ser.

Dessa forma, a partir das vivências e das experimentações das crianças com a temática, elas puderam imitar o colega, mas sempre reconstruindo essas movimentações de forma a gerar novas e significativas reproduções para si. Esses foram momentos potentes de valorização da capacidade de criação dos infantis. A Imagem 38 ilustra essa prática de criação das crianças com a temática do Maculelê.

Imagem 38 – Crianças criando movimentos com os bastões do Maculelê



Fonte: a autora

Com relação à dinâmica de criação partindo das crianças, corroboramos com a ideia de Queiroz (2013, p. 43) quando afirma que

Restringir ou limitar a criança apenas à reprodução de sequências de movimentos preestabelecidos significa favorecer a função do corpo como “máquina”, capaz de ser programada, ou melhor, treinada, para responder às determinações dos contextos ambientais, em detrimento à criatividade e à possibilidade de as crianças expressarem suas subjetividades. Aprender apenas a seguir prontamente os comandos que objetivam a execução de passos preconcebidos, sem a interferência da própria subjetividade de quem os executa, reduz e restringe o processo educacional à mera busca da perfeição do ato motor. Ao endossarmos essa opção, a Dança se transforma em uma prática excludente, em que apenas aqueles que têm determinadas aptidões físicas e conseguem realizar bem determinados movimentos são considerados bons dançarinos.

Após essa dinâmica de criação de movimentos com os bastões de Maculelê, as crianças realizaram a apresentação cultural no palco do CMEI. Sem ensaios de passos pré-estabelecidos e sem a professora colaboradora precisar ficar realizando coreografia na frente das crianças, elas mesmas utilizaram os passos que haviam criado durante a mediação pedagógica. Ao final, o espetáculo foi muito aplaudido e os alunos ficaram satisfeitos. A imagem 39 mostra o momento da apresentação com a temática do Maculelê.

Imagem 39 – Apresentação cultural com a temática do Maculelê



Fonte: a autora.

Podemos destacar que, durante a pesquisa, encontramos alguns desafios referentes à categoria de análise: *agências das crianças*. Percebemos, muitas vezes, a dificuldade delas em expressar oralmente suas opiniões. Por vezes, ficou claro que elas não estavam muito acostumadas a falar e serem ouvidas. Foi necessário realizar todo esse trabalho com a turma para que os infantis se sentissem mais à vontade em se manifestar durante as mediações. Em alguns momentos, também percebemos que estávamos sendo impositivos e não valorizando os fazeres e saberes das crianças. Notamos, então, como o nosso olhar adultocêntrico, constituído historicamente, nos forja a achar que devemos ter uma postura docente diretiva, não valorizando

as agências dos pequenos. Devemos entender que precisamos realizar mediações com as crianças e não para elas. Sobre isso, Ewald (2021, p. 119) diz que:

Considero que a superação do olhar adultocêntrico, que faz parte de uma construção social, é um exercício cotidiano. Essa mudança não é linear, ela é marcada por fluxos e refluxos, por avanços e retrocessos, e revela toda a ambiguidade de nossa identidade profissional e pessoal.

Ainda, segundo a autora, devemos olhar as crianças não pelas suas ausências e incompletudes, mas pela sua alteridade: “Considero que enxergar e valorizar as agências infantis, bem como permitir que as crianças decidam e executem as suas ações com liberdade, são atitudes que precisam integrar as discussões sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil” (EWALD, 2021, p. 120).

Catarina Tomás (2017, p. 16), em seu texto *Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância*, mostra-nos os dez eixos da “[...] educação de infância crítica que podem contribuir para a discussão sobre a possibilidade de transformação de práticas socioeducativas e pedagógicas”. Nesses eixos, a autora destaca a importância de se considerar as crianças como sujeito de direitos, passando por uma valorização de uma intervenção pedagógica problematizada social e culturalmente, o que implica a não subordinação de educadores à modelos padronizados e não contextualizados e distantes da realidade das crianças. Assim, segundo a autora,

Considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer pensar em práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais concepções, o que implica combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância que se traduzem na estandardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários (TOMÁS, 2016, p. 16).

Devemos considerar aqui que valorizar as agências das crianças, dando a elas liberdade para que possam ser autoras de suas práticas, não exime o professor do seu papel de planejar as mediações com uma intencionalidade pedagógica, seguindo o plano de ensino e o Projeto Institucional. Esse é um processo de coconstrução e, nesse percurso, o educador vai se alterando e se constituindo de maneira diferente nas interações com as crianças. Junqueira Filho (2015, p. 129) tece as seguintes palavras:

[...] na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas – preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento.

Dessa forma, ancorados pelos pressupostos da Sociologia da Infância, compreendemos a importância da valorização dos saberes e fazeres das crianças durante o processo da pesquisa e também nas mediações pedagógicas com a Educação Infantil.

3.4.2 Articulação curricular

Nesta categoria de análise, evidenciamos os momentos de mediação nos quais podemos destacar três tipos de interação na dinâmica curricular do CMEI que tentamos estabelecer em nossa pesquisa: uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e sujeitos; um diálogo entre as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil; e, a valorização das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Entendendo que o currículo da Educação Infantil não está estruturado de forma disciplinar. Defendemos que essa articulação entre as diferentes linguagens é fundamental para o trabalho com os pequenos. A respeito disso, concordamos com Garanhani (2002, p. 113) quando essa autora diz que

A educação infantil, atualmente, ao buscar uma especificidade em relação aos outros níveis de escolarização que a sucedem – devido às características e necessidades de cuidado/educação da pequena infância –, procura estruturar o seu conhecimento de forma diferente quando comparada à organização dos conteúdos escolares tradicionais (como a matemática, as ciências, a educação física etc.). Essa organização diferenciada constitui um dos desafios da atual educação infantil.

Além disso, também trouxemos para análise, neste tópico, as diferentes estratégias metodológicas que utilizamos para trabalhar a dança. Isso foi necessário porque, antes de iniciarmos a pesquisa, uma preocupação que tínhamos era de que as crianças não fossem conseguir participar das mediações com as danças populares durante um semestre inteiro, achávamos que elas iriam ficar entediadas. Mas, durante o estudo, percebemos que, utilizando de várias estratégias metodológicas para trabalhar a dança e lançando mão do trabalho integrado e articulado entre as diversas linguagens, os pequenos se envolveram com as mediações durante um semestre inteiro.

Importante ressaltar uma fala da professora colaboradora durante a realização da pesquisa. Ela destacou a importância da utilização de diferentes estratégias para o trabalho com a dança:

Eu aprendi muito e fiquei bastante entusiasmada com as diferentes formas que foram utilizadas para trabalhar com a dança. Foi muito legal, porque as crianças brincaram, ouviram histórias e fizeram muitas atividades diferenciadas, mas sempre com a temática que estava sendo trabalhada. Como a dança pode ser trabalhada de diferentes formas e com diferentes linguagens. Foi muito interessante essa forma de trabalhar com a dança (Professora colaboradora) (Diário de Campo, 15 de dezembro de 2021).

Nesse sentido, realizamos uma maneira diferente de trabalhar a dança com os pequenos: contextualizada e em articulação com as demais linguagens presentes na dinâmica curricular da Educação Infantil. Assim, a ação não foi realizada somente com a vivência da dança em si, mas com outras estratégias metodológicas e utilizando conhecimentos advindos de diferentes áreas do conhecimento, que aproximam e unem as linguagens em torno de um objetivo que é a valorização da cultura popular e do respeito às diferentes culturas, sempre levando em consideração o protagonismo da criança.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (VITÓRIA, 2020, p. 39) destacam que

[...] nenhuma forma de organização curricular deve ser tratada de forma isolada, estanque ou fragmentada, mas deve apontar para um trabalho diversificado e integrado, com ações contextualizadas que priorizem as relações estabelecidas e demarquem a especificidade curricular desta etapa da Educação Básica.

Além da articulação entre as diferentes linguagens presentes na dinâmica curricular da Educação Infantil e do uso de diferentes estratégias metodológicas para a prática com a dança, trazemos, nesta categoria de análise, a importância do trabalho interligado com o Projeto Institucional do CMEI.

Em pesquisa realizada por Mello *et al.* (2018, p. 17) em CMEIs da Rede Municipal de Vitória, dentre os principais desafios encontrados para a articulação entre a Educação Física e o Projeto Institucional, os autores trazem que: “[...] mesmo havendo o projeto, os professores não dispõem de um tempo específico para encaminhar ações conjuntas”. Esses autores ainda destacam que

Embora haja consenso entre pesquisadores e educadores acerca da necessidade de integrar o trabalho do professor de EF ao Projeto Institucional, o desafio posto na atualidade aponta duas questões: uma, de natureza operacional, circunscrita na dimensão metodológica, ou seja, ao “como fazer?”; e outra atrelada à representação dos docentes sobre o conhecimento, atuação e formação desses profissionais, colocando-se como um desafio de natureza epistemológica (MELLO *et al.*, 2018, p. 16).

A Educação Física nos CMEIs de Vitória está presente nos momentos em que os professores regentes saem da sala de aula para planejar. Assim, operacionalmente, os profissionais de Educação Física e de Arte estão no espaço para *cobrir* o horário de planejamento dos professores regentes. Isso inviabiliza um trabalho coletivo e integrado, já que, na maioria das vezes, o professor regente não sabe sequer o que os professores de Educação Física e de Arte estão trabalhando em seus momentos com as crianças e vice-versa, sendo um dificultador de integração das diferentes linguagens presentes na Educação Infantil. Segundo Mello *et al.* (2018), essa falta de relação e de integração entre os professores com formações

em diferentes áreas do conhecimento, reforçam a escolarização e a fragmentação do conhecimento na Educação Infantil.

Tentando superar essas lacunas de integração das linguagens e consequente fragmentação do conhecimento, realizamos, na pesquisa, mediações pedagógicas utilizando de várias linguagens e formas de abordar a dança, levando-se em consideração a criança como um ser completo, integral e produtor de cultura. Dessa forma, realizamos parcerias com a professora de Arte e com a professora regente da turma para que a dança e as temáticas trabalhadas pudessem estar presentes em diferentes espaços e momentos no CMEI e não somente nos dias de realização da pesquisa.

Concordamos com Buss-Simão (2019, p. 85) quando essa autora pontua que

[...] é importante demarcar que buscamos um trabalho educativo de cunho emancipatório, tanto para as crianças como para a sociedade e, para tal, compreendemos ser imprescindível que as crianças, na Educação Infantil, possam conviver com diferentes visões de mundo, com a experiência de diferentes formas de expressão e de linguagens, que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações sociais e diferentes traços culturais.

Como a pesquisa deu-se a partir das danças populares, utilizamos, em vários momentos da nossa intervenção pedagógica, o trabalho com a linguagem musical. Assim, durante as práticas com o Congo, o Jongo e a Capoeira, as crianças puderam manusear os instrumentos musicais empregados nessas manifestações culturais. Além do manuseio de instrumentos, realizamos diferentes atividades de ritmo, em que as crianças puderam explorar diferentes formas de produzir sons. Outra maneira de utilização da linguagem musical foi a escuta das músicas nas apresentações e oficinas para que os educandos pudessem reconhecer o som de cada instrumento. As imagens 40, 41 e 42 mostram os momentos em que as crianças estão envolvidas no trabalho com a linguagem musical.

Imagem 40 – Crianças manuseando os instrumentos musicais do Congo e do Jongo



Fonte: a autora.

Imagem 41 – Crianças realizando atividade de ritmo com o uso dos tambores



Fonte: a autora.

Imagem 42 – Crianças manuseando o berimbau



Fonte: a autora.

A música configura-se como uma linguagem importante no trabalho com os pequenos. Na Rede Municipal de Vitória, encontramos professores de música entre os dinamizadores de Arte.

Outra proposta de articulação, dessa vez com a linguagem artística, foi realizada em parceria com a professora de Arte do CMEI. Em algumas intervenções, efetuamos atividades com propostas artísticas e a referida docente participou realizando algumas atividades com as crianças em suas aulas a partir das danças populares. A professora regente da turma também participou em alguns momentos durante as atividades de sala de aula, trazendo para os educandos a temática que estávamos trabalhando em nossa pesquisa. Na apresentação cultural, os alunos decidiram apresentar o Congo e, para o espetáculo de encerramento, escolheram apresentar o Maculelê, duas temáticas que trabalhamos com elas durante a pesquisa.

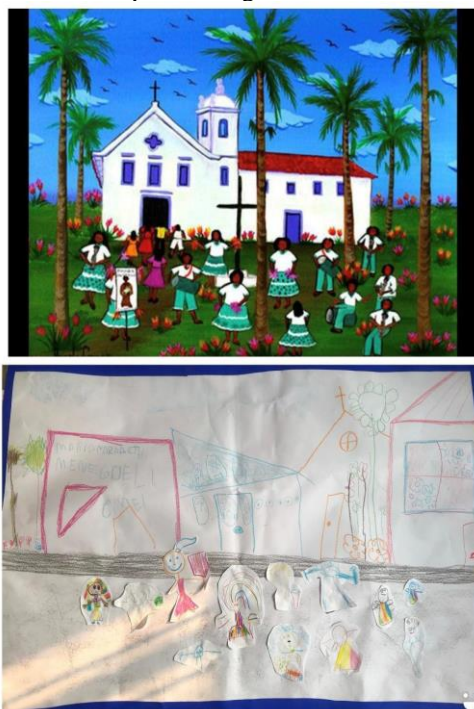
Tia, vamos apresentar o Congo na “festa” da creche. Vamos usar os tambores e também as saias para ficar bem bonito! (Criança 11) (Diário de Campo, 9 de setembro de 2021).

Durante as aulas de Arte, a professora também trabalhou a temática do Congo. Assim, ela construiu as máscaras com as crianças. Para a realização desse trabalho, ela contextualizou a questão desse objeto, a sua história, explicou do ele é feito e em qual momento é utilizado. As máscaras foram usadas pelas crianças durante a apresentação cultural.

As crianças ficaram bem empolgadas durante a confecção das máscaras. Fiz as máscaras com eles durante as aulas e deixei que eles colorissem e usassem a criatividade. Percebi que as máscaras deixam as crianças bem curiosas. Elas gostam dessas coisas de esconder. Acho que isso ajudou bastante na atividade. A alegria que elas estavam para pintar e ver as máscaras prontas (Professora de Arte) (Diário de Campo, 20 de agosto de 2021).

Além desse momento de confecção das máscaras, a professora de Arte também participou de forma integrada com a dinâmica da nossa pesquisa, realizando com as crianças uma releitura da obra da artista capixaba Ângela Gomes. Durante essa atividade, após conhecerem várias peças da referida pintora, as crianças escolheram uma, que envolvia o Congo. Após a seleção, elas fizeram uma releitura, culminando em uma pintura que foi exposta em um painel no CMEI. A Imagem 43 mostra a obra e a releitura da obra realizada pelas crianças.

Imagem 43 – Obra da artista capixaba Ângela Gomes e releitura feita pelas crianças



Fonte: a autora.

Outro momento de articulação com a professora de Arte foi a confecção do estandarte utilizado durante a oficina e a apresentação do Congo. O pavilhão foi identificado pelas crianças

como sendo importante para uma roda de Congo, pois ele aparece na obra da artista Ângela Gomes. Elas produziram esse objeto usando diferentes tipos de materiais e técnicas, como colagens e desenhos. A Imagem 44 mostra o estandarte desenvolvido pelas crianças durante a aula de Arte.

Imagem 44 – Estandarte confeccionado pelas crianças



Fonte: a autora.

Com relação ao estandarte, foi uma questão que surgiu das crianças. Elas identificaram o estandarte na obra da Ângela Gomes e falaram: *tia, vamos fazer aquilo ali também para usar na apresentação*. Então explicamos para elas sobre o estandarte, que seria legal colocar o nome do CMEI. Elas então concordaram e começamos a montar. As crianças gostaram do resultado e já começaram a pensar quem ia segurar o estandarte no dia da apresentação (Professora colaboradora) (Diário de Campo, 9 de setembro de 2021).

Podemos destacar aqui a importância da valorização da criança como um agente ativo que participa, cria e recria possibilidades de mediações e interações importantes para a dinâmica curricular da Educação Infantil. Valorizamos as enunciações infantis como forma de destacar o protagonismo dos pequenos. A partir de uma observação deles, pudemos criar novas formas de trabalho com a temática apresentada que não tínhamos pensado. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Vitória,

As Enunciações Infantis consistem em um modo particular no qual as crianças expressam, por meio de diferentes linguagens, suas produções de sentido da vida – produções de conhecimentos legítimos que acontecem a partir das relações inventivas que elas estabelecem com/nos espaços tempos de aprendizagem, entendendo-os como lugares de experiências curriculares vividas em meio aos temas explorados coletivamente (VITÓRIA, 2020, p. 57).

Dessa forma, precisamos ter um olhar atento e sensível ao que as crianças nos trazem de maneira a valorizar e a proporcionar que elas sejam protagonistas de seus fazeres e de suas práticas.

Além do estandarte, as crianças também participaram da confecção do traje do João Bananeira que foi utilizado na apresentação. A roupa foi elaborada na aula de Arte com folhas de bananeira, que foram coladas em um tecido, formando assim a vestimenta da personagem. As crianças também produziram uma imagem fazendo alusão ao Congo e que foi utilizada na decoração do espaço durante a apresentação.

Como dito anteriormente, a figura do João Bananeira foi contextualizada com as crianças através de história, vídeos e imagens. Assim, elas criaram simbolicamente essa personagem, que fez parte de todo o trabalho com o Congo, inclusive durante a apresentação cultural. As Imagens 45 e 46 trazem a roupa do João Bananeira e a figura do Congo utilizada como ornamentação durante a apresentação.

Imagem 45 – Estandarte, máscaras e roupa do João Bananeira confeccionados nas aulas de Arte



Fonte: a autora.

Imagem 46 – Figura simbolizando o Congo

Fonte: a autora.

Ainda sobre a articulação com a linguagem artística, realizamos, durante o momento da pesquisa, atividades de produção coletiva em que as crianças utilizaram diferentes tipos de materiais para confeccionar cartazes e desenhos sobre a temática trabalhada. Durante a intervenção com a temática do Boi Estrela, fizemos e ornamentamos máscaras do boi. Essa ação foi efetivada de forma coletiva. Colocamos a disposição das crianças diferentes tipos de materiais e deixamos que elas usassem a criatividade para incrementar as máscaras da forma que queriam.

Além da máscara, trabalhamos também a festa do Boi Estrela. Após a contextualização com a contação da história, pedimos às crianças que desenhassem, de forma coletiva, como elas imaginavam a festa do Boi Estrela. Da mesma forma que fizemos com as máscaras, disponibilizamos diferentes tipos de materiais para que elas pudessem escolher a melhor forma de demonstrar o que tinham aprendido sobre a história narrada. A Imagem 47 retrata o momento da ornamentação da máscara do Boi Estrela.

Imagem 47 – Produção coletiva com a temática do Boi Estrela



Fonte: a autora.

Uma estratégia metodológica que encontramos para trabalhar com a dança foi utilizar brincadeiras e jogos que remetessem a temática. Entendendo que a brincadeira, juntamente com a interação, é um eixo estruturante da Educação Infantil, realizamos diversos momentos em que as crianças puderam brincar, interagir e se expressar. A respeito das interações e das brincadeiras na Educação Infantil, o texto da BNCC traz que

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 37).

A brincadeira esteve presente durante as mediações com todas as temáticas trabalhadas. Segundo Andrade e Godoy (2018, p. 37)

Receber a criança também é entender que, nessa etapa, o ensino e o aprendizado acontecem por meio do brincar atrelado ao imaginário infantil. Os jogos, as brincadeiras e o faz de conta são elementos estruturantes e constitutivos de uma cultura infantil. Por meio deles, os pequenos estabelecem as relações com o outro, consigo e com o meio.

Realizamos a brincadeira do *Chicotinho Queimado*, na qual as crianças tinham que procurar os instrumentos do Congo que estavam escondidos pelo CMEI. Durante essa atividade, percebemos vários momentos de interação entre elas quando diziam umas para as outras: “Aí

não está. Eu já procurei aí.” Mesmo após a brincadeira, quando pedimos a elas que falassem qual instrumento tinham achado e que o utilizassem para que nós pudessemos ouvir o som dele, algumas, receosas de falar, foram incentivadas por outras que possuem a fala mais articulada.

Destacamos aqui a tática utilizada pelas crianças para conseguirem chegar com êxito ao final da brincadeira. Elas se comunicaram, entre elas, onde já tinham procurado para que não perdessem tempo em achar os instrumentos que estavam escondidos. O conceito de tática defendida por Certeau (2014) é a forma que os sujeitos encontram de conseguir obter êxito em um local onde não estão em posição privilegiada. Dessa forma, as crianças agiram taticamente para chegar ao final da brincadeira de forma exitosa.

Apesar das brincadeiras, juntamente com as interações, serem os eixos estruturantes da Educação Infantil segundo a BNCC (2018), infelizmente, muitas vezes, a brincadeira ainda é vista como um momento para ocupar o tempo das crianças. Com relação a desvalorização do lúdico em uma sociedade adultocêntrica, Moretti e Silva (2011, p. 45) escrevem que

O tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da criança é quanto dura o prazer do que está fazendo, é de uma outra ordem, que sempre está em confronto com o mundo adulto, pois é este que organiza o espaço e o tempo na educação infantil, mas as crianças sempre trarão carinhos escondidos no bolso.

Outra brincadeira realizada que possui características parecidas com o *Chicotinho Queimado* foi a *Caça ao Tesouro*. Essa atividade realizou-se durante as mediações com o Jongo. Nas pistas que levavam ao tesouro, colocamos frases que remetiam a outros lugares do CMEI, onde as crianças encontrariam mais pistas. Mais uma vez, pudemos observar uma total interação entre as crianças. As pistas eram lidas pela professora pesquisadora e, assim que ela acabava de ler, os pequenos se reuniam para pensar em qual lugar estariam as próximas pistas. Assim, trabalhando em equipe, elas conseguiram chegar ao tesouro, que era um tambor.

Antes de iniciarmos a brincadeira, dissemos que o tesouro era um objeto muito importante em uma roda de Jongo. Após encontrá-lo, mais uma vez demos às crianças a oportunidade de verbalizar o que tinham encontrado e o motivo de tambor ser tão importante nessa manifestação cultural.

Tia, é o tambor que dá música na roda de Jongo (Criança 3).
Será que a roda de Jongo seria a mesma coisa se não tivesse o tambor? (Professora Pesquisadora).
Mas assim não ia ter música, tia. Acho que não ia ser legal (Criança 6).
(Diário de Campo, 27 de agosto de 2021).

A partir das falas das crianças, pudemos observar como elas tinham apreendido o que a professora pesquisadora havia explicado durante a história contada sobre o Jongo. As brincadeiras foram realizadas em diferentes locais, o que também auxiliou na interação dos alunos com diversos tempos e espaços do CMEI de uma forma efetiva. Observando a

movimentação, outros educandos da instituição também participaram da interação, efetivando uma dinâmica curricular bem articulada. A Imagem 48 ilustra a brincadeira *Chicotinho Queimado* e a Imagem 49, a brincadeira *Caça ao Tesouro*.

Imagem 48 – Brincadeira *Chicotinho Queimado*



Fonte: a autora.

Imagem 49 – Brincadeira *Caça ao Tesouro*



Fonte: a autora.

Realizamos também algumas brincadeiras de pique. Fizemos o *Pique Máscara*, em que o pegador seria a criança que estivesse com a máscara de Congo; o *Pique Boi*, no qual o pegador estava vestindo a fantasia do Boi Estrela; e o *Pique Capitão do Mato*, em que a criança que fosse *boiada* poderia ser salva quando outra criança fizesse sobre ela o movimento da meia lua da Capoeira. Nesses três piques, tentamos trazer elementos das temáticas que estavam sendo trabalhadas a fim de contextualizar a brincadeira. Entendemos que esse ato é importante para que a brincadeira possa fazer sentido para a criança na medida em que ela consegue visualizar, de forma lúdica, elementos que foram trabalhados durante as aulas.

Em nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que, em algumas dissertações, a questão da brincadeira estava atrelada ao trabalho com a dança na Educação Infantil. Santos (2018, p. 107), por exemplo, afirma que

É a partir das atividades lúdicas que a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive. Daí a importância das atividades lúdicas ocuparem um lugar especial na prática pedagógica, pois as mesmas constituem excelentes momentos para aprendizagem no processo de construção de conhecimentos plenos de valores, sentidos e significados.

Podemos destacar também Andrade (2016, p. 170-171), que, em sua tese, evidencia a questão do lúdico no trabalho com a dança: “as atividades lúdicas voltadas para a dança, possibilitam a (in)corporação de novos conhecimentos ligados ao corpo e associados ao desenvolvimento da criatividade, bem como da percepção das relações corporais consigo, com os outros e com o meio”.

Ainda segundo a autora, “A brincadeira como recurso pedagógico na dança permite que a criança seja produtora e protagonista de diferentes formas de execuções do movimento com a função de experimentar, criar e traçar relações artísticas e estéticas com o mundo”. (ANDRADE, 2016, p. 181).

Durante a mediação com essas brincadeiras, conseguimos perceber como as crianças fizeram a relação com a temática trabalhada. No *Pique Máscara*, elas pediram para levar o tambor para o pátio. Enquanto algumas crianças brincavam de pique, outras manuseavam o instrumento. Em certos momentos, elas até paravam para dançar ao ritmo do toque do tambor. Dessa forma, conseguimos visualizar o envolvimento e a participação delas. Durante a brincadeira do *Pique Boi*, os pequenos realmente encenaram o papel do Boi Estrela como aquele personagem brincalhão que descrevemos na história de fantoche que contamos no início do trabalho com essa temática.

Marques (2012) afirma que brincar e dançar são linguagens muito próximas, principalmente para as crianças pequenas. Assim, a autora lança mão de algumas perguntas importantes acerca da presença da dança na Educação Infantil: “Será que a dança é necessariamente uma coreografia (conjunto de passos sequenciados)? Será que a dança não pode ser considerada, em si, uma brincadeira?” (MARQUES, 2012, p. 15) Ou ainda, “quando será que a brincadeira vira dança?” (idem). Levando-se em consideração que a brincadeira é um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, trabalhar com a dança nessa perspectiva da brincadeira, torna-se essencial para que possamos alcançar nossos objetivos com as crianças, de torná-las protagonistas de suas ações e movimentos.

Outra pergunta feita por Marques (2010) em seu livro é: “será que a dança só acontece e tem status de arte se estiver em um palco (ou espaço semelhante)?”. A partir desse questionamento, temos como resposta e proposição de trabalho que a dança pode e deve ser vivenciada em todos os espaços/tempos da Educação Infantil, dentro de uma dinâmica curricular em que ela possa permear as interações entre as crianças. Assim, segundo Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 164), “[...] por meio de suas experiências brincantes, as crianças internalizam e produzem culturas, tornando-se agentes de si mesmas e autoras de suas próprias vidas”.

Percebemos que os pequenos inventam novas formas de brincar, produzindo cultura enquanto se divertem. A brincadeira é inerente à criança. Nela, esse sujeito participa, interage, cria, recria e transforma. A Imagem 44 traz a brincadeira do *Pique Máscara*.

Imagem 50 – Brincadeira do *Pique Máscara*



Fonte: a autora

Além das brincadeiras descritas acima, realizamos algumas atividades de roda levando em consideração o Jongo. Assim, quando questionadas a respeito de qual brincadeira de roda elas conheciam, as crianças sugeriram *A Galinha do Vizinho*. Efetuamos a vivência com essa brincadeira e, a partir dela, a professora pesquisadora sugeriu outra, também de roda, chamada *Roda Africana*, na qual uma criança deveria criar movimentos ao ritmo da música enquanto as outras repetiam as ações. Ainda com a temática sobre o Jongo, realizamos uma brincadeira que chamamos de *Jogo da Memória dos Movimentos*. Nessa prática, os pequenos deveriam criar movimentos na roda de Jongo e a próxima criança, além de criar o seu movimento, deveria realizar as ações que foram criadas anteriormente. A Imagem 51 ilustra a brincadeira *Jogo da Memória dos Movimentos*.

Imagem 51 – Brincadeira *Jogo da Memória dos Movimentos* com a temática Jongo



Fonte: a autora.

Outra brincadeira executada durante as mediações foi o *Reloginho*, utilizando-se a corda da Capoeira. Algumas crianças perguntaram sobre esse objeto para a professora convidada, que foi ministrar essa temática. Ela fez a explicação para os pequenos sobre o seu significado. Alguns já sabiam sobre a corda por já praticarem a Capoeira fora do espaço do CMEI. A docente utilizou a corda para realizar a atividade com as crianças de uma forma lúdica e divertida. A Imagem 52 traz o registro da brincadeira *Reloginho*.

Imagem 52 – Crianças brincando de *Reloginho* com a corda da Capoeira



Fonte: a autora.

Outras estratégias metodológicas empregadas para a realização do trabalho com as danças populares foram a utilização de histórias e a dramatização (linguagem teatral). Entendendo que, por meio do corpo, a criança consegue expressar sentimentos e consequentemente aquilo que compreendeu do que lhe foi transmitido, acreditamos que a

utilização da linguagem dramática e a contextualização mediante a contação de histórias potencializaram as ações empreendidas.

Em quase todas as temáticas trabalhadas, a contação de histórias foi utilizada como forma de contextualização. Em alguns momentos, usamos gravuras e figuras impressas e, em outros, fantoches para contar a história. Na contextualização do Congo e do Jongo, aplicamos figuras impressas para narrar a história dos negros que foram escravizados no Brasil até chegarmos a manifestação cultural propriamente dita. Na temática do Boi Estrela, realizamos a contação de histórias com a utilização de fantoches. A Imagem 53 retrata a contação de histórias como uma estratégia para contextualização da temática.

Imagem 53 – Contextualização da temática através da contação de histórias



Fonte: a autora.

Utilizando a linguagem teatral na temática do Boi Estrela, nós realizamos a dramatização da história contada. Assim, as crianças expressaram corporalmente a narração feita pela professora pesquisadora, assumindo o papel dos seus personagens. Dessa forma, conseguimos visualizar como elas tinham entendido o que contamos. Essa dramatização rendeu muitos momentos de aprendizado e de interação. Efetuamos essa dinâmica várias vezes, pois, a cada momento, um educando pedia para representar um personagem específico. Concordamos com Garanhan (2002, p. 109) quando essa autora relata que

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

A Imagem 54 mostra esse momento de dramatização da história do Boi Estrela.

Imagem 54 – Dramatização da história do Boi Estrela



Fonte: a autora.

Sobre a utilização da linguagem teatral durante as mediações pedagógicas com as danças populares, pretendíamos fazer com que as crianças entendessem a história que foi contada e que elas pudessem representá-la através de ações corporais que tivessem sentido e significado para elas. Sendo assim, mais uma vez concordamos com Garanhani (2002, p. 112) quando essa pesquisadora pontua que

[...] para a criança constituir a imagem e representá-la é preciso antes conhecer e estabelecer relações corporais com o objeto e/ ou a situação que será representada, sendo que a capacidade de simbolizar se amplia quando a criança articula a aquisição da fala, a manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de situações diferenciadas.

Corroborando com o nosso trabalho de integração das diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 94), que nos indica que

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito.

A dança aparece como uma dessas linguagens. O documento também descreve a importância das brincadeiras e do uso de materiais diversificados, possibilitando às crianças diferentes experiências de interações que permitam que elas possam construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características.

Em nossa pesquisa, tivemos também desafios para a realização do trabalho com as danças populares em articulação com a dinâmica curricular do CMEI. Podemos destacar a dificuldade em desenvolver um trabalho integrado com a professora regente da turma, já que o tempo para que o planejamento ocorresse era raro. Dentro da instituição, essa mediação entre os planejamentos dos docentes é realizada pela pedagoga e, nos tempos em que a professora regente está planejando, as professoras de Artes e de Educação Física estão com a turma e vice e versa. Assim, sabemos o que a professora regente está trabalhando nos momentos de conversa com a pedagoga, o que inviabiliza uma interação direta entre os docentes sobre a articulação das linguagens em suas práticas.

Podemos destacar também a dificuldade em utilizar determinados espaços do CMEI, já que eles estavam sendo ocupados por outras professoras. Embora essa interação com outras turmas do CMEI fosse um dos nossos propósitos e objetivos, acreditamos que o mencionado empecilho também esteja relacionado à falta de um planejamento integrado entre as docentes da instituição.

Outra dificuldade que podemos destacar diz respeito à questão da especificidade da Educação Física e do entendimento da dinâmica curricular da Educação Infantil. Percebemos que algumas pessoas que trabalham no CMEI não compreendiam muito bem a conexão entre as diversas linguagens nas aulas de Educação Física. Esse campo do saber é constantemente relacionado somente ao movimento e, como as mediações com as danças populares mobilizaram diferentes linguagens e áreas do conhecimento, essa interação causou estranheza em algumas professoras e funcionários da instituição. Podemos perceber isso no diálogo descrito abaixo

Professora, você vai sair da sala de aula com as crianças, né? (Professora regente).
Não... vou fazer uma atividade de contação de histórias com eles aqui na sala de aula mesmo. Por quê? (Professora pesquisadora).
Ah, sim... tudo bem. Porque como você está trabalhando com dança, achei que fosse para a sala de movimento... Eu iria usar a sala de aula para planejar, mas tudo bem. Vou ficar na sala dos professores mesmo (Professora regente).
(Diário de Campo, 27 de agosto de 2021).

Pelo diálogo acima, podemos perceber que, por se tratar de uma pesquisa com danças populares, a professora logo associou essa prática ao movimento, como se o trabalho com a dança se restringisse somente ao dançar. Entretanto, como articulamos diversas linguagens em nosso estudo, utilizamos diferentes espaços e não somente a sala de movimento. No diálogo descrito abaixo, podemos perceber essa estranheza por parte da pedagoga.

Separei a sala de movimento para você realizar as mediações com as crianças (Pedagoga).

Obrigada! Mas, em alguns momentos, utilizarei a sala de aula também e até mesmo o espaço destinado às aulas de Artes... (Professora pesquisadora).

Ah, pensei que só utilizaria a sala de movimento para fazer as aulas de dança com as crianças... (Pedagoga).

Não... como eu estou realizando um trabalho integrado com diferentes linguagens, que é um dos objetivos da pesquisa, vou utilizar outros espaços também (Professora pesquisadora).

Tudo bem (Pedagoga).

(Diário de Campo, 13 de agosto de 2021).

Com os trechos descritos acima, podemos perceber que o entendimento de que as aulas de Educação Física estão atreladas somente ao movimento ainda persiste. Com relação a essa questão, dialogamos com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2020, p. 86), que nos trazem a seguinte informação:

Não demarcada como disciplina curricular, mas como contribuição específica, a Educação Física é parte integrante de toda a dinâmica curricular da Educação Infantil, compondo a proposta pedagógica das instituições de ensino, em função de possibilitar a ampliação das experiências de aprendizagem com as diferentes linguagens.

Destacamos aqui a importância do entendimento da estrutura curricular da Educação Infantil, que não está dividida em disciplinas. Esse movimento não é uma exclusividade da Educação Física, assim como outras linguagens não são exclusividades de nenhuma área do conhecimento. Ressaltamos que é a interação entre as diferentes linguagens, juntamente com a valorização das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes, que fazem com que a dinâmica curricular da Educação Infantil tenha uma particularidade única. Sobre isso, podemos citar a BNCC (BRASIL, 2018, p. 40), que, em seu texto, traz:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito das quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Podemos destacar também a nossa dificuldade enquanto pesquisadores de integrar diferentes linguagens e áreas do conhecimento durante a investigação. Em alguns momentos de planejamento, chegamos a pensar se as atividades e as mediações que estávamos propondo eram realmente viáveis por estarem relacionadas à outras linguagens que não à dança. Mesmo sabendo que essa interação entre as linguagens, as áreas do conhecimento e os sujeitos é importante e imprescindível na dinâmica curricular da Educação Infantil, deparamo-nos com dificuldades práticas no momento de executar e de planejar. Entretanto, acreditamos que essa dificuldade é normal e sempre estará presente no cotidiano de um professor reflexivo,

pesquisador da própria prática. Além disso, relacionamos essa dificuldade à própria formação inicial, que se apresenta de forma fragmentada, estabelecida dentro de um modelo cartesiano.

A Professora Colaboradora relatou sobre essa forma articulada e contextualizada que adotamos em nosso estudo, como podemos observar na fala abaixo:

A pesquisa realizada chamou a atenção por romper barreiras, com a forma como a dança é comumente trabalhada na escola, porque houve primeiro uma contextualização, houve um trabalho com as crianças para elas entenderem de que elas estavam participando. Porque, que história era aquela, para trabalhar, por exemplo, com o Congo... Para as crianças entenderem a história, o contexto e se apropriarem da dança de fato. Então, essas diversas formas de trabalhar a dança para as crianças é um fator muito importante.
(Diário de Campo, 15 de dezembro de 2021).

Levando-se em consideração o trabalho realizado durante a pesquisa, de articulação entre as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, assim como a maneira como essa etapa da Educação Básica está estruturada (de forma não disciplinar), acreditamos no trabalho pautado nos interesses e nos anseios das crianças, trazendo-as como protagonistas das nossas mediações. Dessa forma, podemos dialogar com Ayoub (2002, p. 65), que nos traz que

[...] torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura.

A forma não disciplinar como o currículo da Educação Infantil está estruturado faz com que as possibilidades de trabalho sejam articuladas de maneira única e particular. Assim, em nossa pesquisa, realizamos a conexão das linguagens e das áreas do conhecimento de maneira a realizar uma prática pedagógica com as danças populares em que as mediações e as vivências fizessem sentido para as crianças. Além disso, dialogamos também com o Projeto Institucional do CMEI, que valorizava as enunciações infantis por meio das brincadeiras e das interações.

Sendo assim, o modo particular como o currículo da Educação Infantil está estruturado faz com que a sua dinâmica curricular apresenta uma forma diferenciada de integração entre as linguagens com relação às outras etapas da Educação Básica. Compreendemos, portanto, toda a especificidade da Educação Infantil, entendendo que a dança, para ser trabalhada de forma ampla e contextualizada nesse ambiente, precisa estar em interação com outras linguagens.

3.4.3 Relações étnico-raciais

Nesta categoria de análise, damos evidência às práticas e às atividades desenvolvidas com as crianças a partir da perspectiva de um currículo decolonial, trazendo para a discussão questões étnico-raciais importantes para serem trabalhadas na Educação Infantil. Segundo Monteiro e Anjos (2022), quando nos baseamos na lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Educação Física aparece como um campo potente para trabalharmos questões relacionadas à identidade, ao corpo e à cultura. Ainda segundo esses autores, as relações étnico-raciais

[...] constituem-se entre os diferentes grupos sociais e os sujeitos a eles pertencentes. No Brasil, são guiadas por conceitos a respeito de suas distinções e afinidades relacionadas aos grupos aos quais pertencem, estando sujeitos à disputa e ao conflito de espaços. Os conteúdos disciplinares (saber acadêmico), quando optam por seguir uma lógica eurocêntrica hegemônica, privilegiando apenas um continente, universalizam a verdade. Tais conteúdos silenciam outros tipos de ontologias, epistemes e saberes, tratando como não relevantes as heranças das culturas, as corporeidades e as diversidades étnicas de grupos não-brancos. É nesse ângulo que observamos a necessidade de conhecer a política desenhada nas Redes de Educação dos municípios a serem estudados (MONTEIRO; ANJOS, 2022, p. 4).

A perspectiva de um currículo decolonial visa a superação da matriz pautada em um perfil monocultural, com valorização de uma cultura eurocentrada. Segundo Gomes (2012), nos últimos anos, a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos aumentou. Dessa forma, pensamos em um currículo em que as diferentes culturas e representatividades sejam respeitadas e a multiculturalidade seja evidenciada de forma a valorizar todas as manifestações culturais. Segundo Cordeiro e Araújo (2018, p. 138),

Diversas manifestações hoje compreendidas como pertencentes à cultura popular brasileira mobilizam matrizes do pensamento decolonial, numa demonstração, especialmente, de resistência das populações negras e indígenas, que ainda hoje expressam uma cosmogonia ancestral contra o fardo da colonialidade. Isso indica a necessidade de uma resistência, no campo da produção intelectual, que vise a decolonialidade, que favoreça a divulgação, o entendimento e a compreensão de saberes contidos nessas práticas culturais; e, no campo da educação, de produção de uma pedagogia que teorize acerca de tais práticas.

Dessa forma, para a escolha das danças populares, levamos em consideração a questão da localização do CMEI pesquisado e da comunidade escolar, como foi descrito no item 3.1 – “Contextualização do CMEI Maria Nazareth Menegueli” –, que se caracteriza por apresentar uma maioria de crianças pretas, mas que as famílias não as declaram como tal. A escolha das danças populares trabalhadas durante a pesquisa levou em consideração também a representatividade de culturas que são deixadas de lado na dinâmica curricular. Procuramos valorizar as questões étnico-raciais durante toda a mediação como forma de romper com o monoculturalismo.

Sobre o currículo decolonial, trazemos a posição de Pio (2022, p. 98) sobre o trabalho a partir dessa perspectiva

Mais uma vez, cabe dizer o quanto é profícuo o diálogo com a perspectiva decolonial para observar algumas nuances: quais saberes seriam aceitos e legitimados pela escola; o tratamento folclorizado à cultura de origem africana ou a apropriação de sua autoria em benefício do grande mercado fonográfico, de entretenimento, de turismo etc.; a demonização da religiosidade ou da cosmogonia africana dentro do espaço escolar, dentre outras questões.

Ainda segundo Cordeiro e Araújo (2018), a decolonialidade representa iniciativas de resistência ao colonialismo. Assim, essa perspectiva visa a superação da matriz colonial de poder. Dessa forma, trouxemos manifestações culturais de matriz africana como maneira de valorizar uma cultura que, na maioria das vezes, é deixada de lado na dinâmica curricular.

Dessa forma, corroboramos com a ideia de Rocha (2022, p. 6) quando diz que

A perspectiva decolonial implica em romper com a colonização do ser, e isso inclui, a recuperação da palavra pelo oprimido, por meio de suas práticas originárias, a partir das categorias presentes em sua própria história, preservada oralmente e transmitida de geração a geração.

Destacamos também a lei nº 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com Gomes (2012, p. 100), o Ensino da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas da Educação Básica exige

[...] mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Com a temática do Congo, realizamos mediações pedagógicas em que evidenciamos a cultura de matriz africana de forma a valorizar o envolvimento e a participação do povo negro, enaltecendo a sua contribuição para a construção de uma cultura rica e diversificada. Iniciamos a contextualização dessa etapa da pesquisa realizando uma contação de história sobre a população que veio da África e que foi escravizada no Brasil. Para a nossa surpresa, nesse momento, fomos logo surpreendidos pela fala da Criança 5, uma criança negra que disse: “Eu hein, negro não é de Deus!”. A partir dessa situação, percebemos que teríamos algumas questões importantes para serem enfrentadas e trabalhadas com os pequenos. A Imagem 49 mostra a realização da contextualização histórica do Congo, contexto no qual a Criança 5 enunciou a sua representação sobre o negro:

Imagem 55 – Contextualização da história do Congo

Fonte: a autora.

Após a fala da Criança 5, tentamos conversar a respeito do ocorrido com todas as crianças da turma. Conseguimos compreender que ela, ao dizer que negro não é de Deus, referia-se à cultura afro-brasileira, nesse momento simbolizada pelo Congo, pela utilização dos tambores, das roupas, dos adereços e de toda a simbologia que essa manifestação cultural trazia. Conversando um pouco e tentando entender a situação, percebemos que a questão religiosa estava enraizada na fala dessa aluna, que, por seguir uma determinada fé, via, em toda a manifestação cultural do Congo, um ritual diferente do que ela tinha aprendido com a sua família. De acordo com uma pesquisa realizada por Bolzan, Martins e Mello (2021) com professores dinamizadores da Rede Municipal de Vitória/ES a respeito do trabalho com as danças populares na Educação Infantil, verificou-se que uma das maiores dificuldades apontadas pelos profissionais para a realização da prática desse elemento cultural refere-se a questões ligadas à religião. De acordo com essa pesquisa,

[...] a dificuldade de aceitação das danças populares não tem a ver apenas com religiões, mas sobretudo, com aquilo que as famílias acreditam estar relacionado à cultura africana e afro-brasileira. De fato, muitas danças locais acontecem em momentos de festas religiosas e possuem uma musicalidade diferente daquelas que as crianças têm familiaridade nas igrejas e em suas casas. O barulho, o emaranhado de instrumentos e o batuque são vistos como aspectos negativos e interpretados de modo pejorativo (BOLZAN; MARTINS; MELLO, p. 172).

Salientamos que essa mesma criança demonstrou falas preconceituosas durante as nossas mediações com outras danças populares. Na manifestação cultural do Boi de Goiabeiras, quando apresentamos para os alunos a fantasia do boi enfeitado com chifres e uma estrela na testa, ela logo enunciou: “Credo, tá amarrado”. Durante a prática com a Capoeira, a Criança 5

teve novamente fala preconceituosa quando a professora convidada contou a história dos negros que vieram para o Brasil para serem escravizados: “Negro não de é de Deus”.

Após essa fala, perguntamos o porquê dela considerar que o negro não era de Deus. A aluna, então, remeteu o seu ato à questão das roupas brancas que eram utilizadas na capoeira, bem como às músicas tocadas durante a roda. A criança finalizou dizendo que essas músicas eram muito diferentes daquelas que estava acostumada a ouvir na igreja que frequentava com a sua família.

Por diversas vezes, a Criança 5 continuou demonstrando falas racistas e de não aceitação da cor da sua pele e do seu cabelo. Eram comuns, por exemplo, falas do tipo: “Meu cabelo é ruim, não pode ficar solto”. Em todos esses momentos, tentamos problematizar a questão, trazendo para as crianças formas de valorização da cultura afro-brasileira não só através da dança, mas, também, suas contribuições nos campos da astronomia, da culinária e dos saberes científicos de diversas áreas do conhecimento.

Durante toda a contextualização do Congo, fomos ressaltando a importância do povo negro para a criação e a difusão dessa manifestação cultural. Algumas crianças diziam com entusiasmo que eram negras e pessoas da sua família também. Mas a Criança 5, que já havia demonstrado falas preconceituosas, continuava a dizer: “Tá amarrado!; Deus é mais!”. Iniciamos uma conversa sobre essas questões raciais quando uma outra criança proferiu a seguinte fala:

Na minha família, eu e meu pai somos brancos. Mas a minha mãe e a minha irmã são negras. A minha mãe disse que eu e meu pai não somos melhores e nem piores que elas e que as pessoas têm que respeitar, porque não tem problema a cor da pele. Nós somos da mesma família mesmo assim. Lá do lado da minha casa, tem uma mulher que não gosta de negro e por isso minha mãe não gosta dela, porque isso não pode acontecer. Tem que respeitar (Criança 7) (Diário de Campo, 13 de agosto de 2021).

Após a fala dessa criança, problematizamos a questão novamente, falando sobre a importância da valorização e da aceitação da cor da pele e da não discriminação devido às questões étnicas e raciais. Alguns alunos disseram gostar de serem negros e outras permaneceram caladas. Percebemos que teríamos ainda muitas problematizações a respeito desse assunto durante a realização da pesquisa. Com relação a abordagem acerca de questões étnico-raciais, o documento municipal da rede de educação de Vitória, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (VITÓRIA, 2020, p. 89), pontua que

Nessa perspectiva, compreendemos que as questões culturais, sociais e políticas, como racismo, intolerância religiosa, dentre outras, devem ser problematizadas e imbricadas nas experiências curriculares, no que tange à diversidade, valorização cultural, identidade, saberes e práticas das crianças, das famílias, dos profissionais, das pessoas da comunidade local.

Após toda a contextualização e o trabalho com a temática do Congo, realizamos uma oficina com as demais turmas no pátio central do CMEI. Durante essa ação, percebemos algumas atitudes de discriminação, agora vindas de professoras e de funcionárias. Esses adultos manifestaram, por meio de falas, de olhares e de expressões faciais de reprovação, discriminação com relação à utilização dos tambores, às músicas típicas e até mesmo com a própria dança em si. Percebemos, portanto, que as falas preconceituosas, como: “Lá vem aquela dança de bater tambor de novo”, e as posturas de reprovação começam nos adultos e que esses atos estão permeados por questões religiosas. Por outro lado, houve alguns profissionais da instituição que demonstraram contentamento com a atividade realizada.

Dando continuidade ao trabalho com o Congo, as crianças decidiram apresentar essa temática na Mostra de Arte e Educação Física do CMEI. Durante a preparação para a apresentação, após ouvir e dançar as músicas com os pequenos, valorizando a autonomia e o protagonismo deles, foi decidido que seriam apresentadas duas músicas: *Quebra, quebra Gabiroba*, do artista Francisco Goulart, e *Congos do Espírito Santo*, do cantor Martinho da Vila. Na primeira música, as crianças representariam o Carnaval de Congo de Máscaras do Espírito Santo junto com uma criança caracterizada do personagem João Bananeira. Na segunda, não haveria a utilização das máscaras, valorizando a beleza do negro, realçando principalmente o cabelo das mulheres dessa etnia. Nesse segundo momento, os meninos dançaram e tocaram os instrumentos e as meninas dançaram com as saias rodadas e com os cabelos soltos.

Para a realização da apresentação, pedimos autorização às famílias para soltar o cabelo das crianças. Os familiares não tiveram nenhuma objeção quanto a essa solicitação. Não conseguimos contato somente com a família da Criança 5. No dia do espetáculo, enquanto estávamos preparando os alunos para o evento, pedi para as meninas soltarem o cabelo. Então a Criança 5 falou:

Eu não vou soltar meu cabelo porque ele já está seco (Criança 5).
Mas não tem problema. Pode soltar mesmo assim (Professora pesquisadora).
De jeito nenhum. Meu cabelo é muito ruim. Não dá para ficar com ele solto nunca (Criança 5).
(Diário de Campo, 1 de outubro de 2021).

A Imagem 56 retrata a preparação para a apresentação das crianças.

Imagem 56 – Momento de preparação das crianças para a apresentação sobre o Congo



Fonte: a autora.

Segundo Gomes (2002, p. 43), as experiências do negro com o cabelo começam muito cedo. “As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo”. Tentamos fazer uma mediação com a criança, enaltecendo as características da mulher negra e valorizando toda a beleza dela, dos seus cabelos e da cor da sua pele. Após muitas falas desse tipo, ela ainda não cedeu e continuou dizendo que não soltaria o cabelo, mesmo estando as outras crianças já com o cabelo solto e prontas para a apresentação. Nesse momento, como forma de incentivá-la a soltar o cabelo, as professoras disseram que soltariam o cabelo delas também.

Nós vamos soltar o nosso cabelo também para ficar igual a vocês (Professora colaboradora).

Para vocês é fácil, vocês têm cabelo liso. Pode soltar. O cabelo de vocês é bom (Criança 5).

(Diário de Campo, 1 de outubro de 2021).

Após essa fala, ficamos sem reação. Já tínhamos tentado várias formas de convencer a criança, mas ela manteve-se irredutível e continuava tendo falas depreciativas a respeito do seu cabelo. Fomos tomadas por um sentimento de impotência diante da situação. Como um padrão de beleza poderia afetar tanto a autoestima de uma criança? O que nós, como adultos e professores, poderíamos fazer naquele momento para amenizar esse sentimento da criança e convencê-la de que as características da mulher negra são lindas e precisam ser valorizadas, apesar da sociedade nos impor um padrão de beleza diferente?

Infelizmente, segundo Pio (2002, p. 96) “As diferenças que enriquecem a humanidade ainda são utilizadas para dividir e hierarquizar as pessoas”. Estávamos diante de uma situação

em que o padrão de beleza imposto pela sociedade estava bem evidente na concepção do que é feio ou bonito, bom ou ruim, para uma criança de cinco anos de idade. A esse respeito, acionamos com Gomes (2002, p. 42), que diz que,

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como?

Percebemos, durante a situação descrita, que esse padrão de beleza está presente sim na escola, afetando a autoestima das crianças, fazendo-as acreditar que são feias porque fogem ao estereótipo imposto pela sociedade. Em uma última tentativa, combinamos de molhar o cabelo da criança para que ela se sentisse mais a vontade ao deixá-lo solto. Ela aceitou, mas manteve-se incomodada durante todo o momento de espera para a apresentação, passando as mãos no cabelo, segurando-os, tampando e recusando-se a olhar no espelho da sala. Quando estávamos nos dirigindo para o palco no pátio central do CMEI, a criança disse chorando: “Se for para dançar desse jeito, com o meu cabelo assim, eu prefiro pegar a minha mochila e ir para casa”. Mais uma vez, nós professoras ficamos sem reação, mas entendemos que não conseguiríamos resolver a situação naquele momento, nos minutos que restavam para o início da apresentação. Então abaixamos, para que pudéssemos olhar bem nos olhos da criança, e dissemos: “Então, vamos prender o seu cabelo para que você possa se sentir a vontade durante a apresentação”. E assim fizemos. A Imagem 57 mostra a apresentação com a temática Congo.

Imagem 57 – Apresentação Cultural com a temática Congo



Fonte: a autora.

Durante toda a apresentação, a Criança 5, mesmo com os cabelos presos, demonstrou inquietação pelo fato das outras meninas estarem com o cabelo solto e ela não. Nos momentos em que a música destacava soltar os cabelos, as meninas balançavam e passavam as mãos nas madeixas, o que a deixou constrangida. Segundo Gomes (2002, p. 44),

Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.

Ainda segundo essa autora, a inserção da criança na escola é, para muitos negros, uma das primeiras situações de contato interétnico: “É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um ‘nós’ – criança e família negra – em oposição aos ‘outros’ – colegas e professores/as brancos” (GOMES, 2002, p. 45). Ela ainda ressalta que a escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o corpo e o cabelo do negro quanto na superação desses padrões pré-estabelecidos. Dessa forma, em nossa pesquisa, após o episódio relatado, tentamos realizar essa superação de estereótipos negativos construídos em torno das características do negro (cabelo ruim, por exemplo), de forma que as crianças pudessem superar essas definições pejorativas. “Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra” (GOMES, 2002, p. 49).

Sobre o papel da escola no combate ao racismo, Pio (2022, p. 97) descreve que

A escola, então, reforça e reproduz o racismo ao educar crianças que se desenvolvem à imagem de negros em lugares subalternizados. Aprimoramos um sentido ideológico de racismo que denota inteligência, riqueza, beleza e qualidades intrínsecas a pessoas não negras.

Segundo Andrade (2005), a ausência de referência positiva na vida da criança e da família e nos espaços sociais em que ela convive, faz com que o infantil acabe rejeitando a sua origem racial, deteriorando a sua identidade como negra. Ainda segundo a autora,

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p. 120).

Convém destacar o papel das danças populares de matriz africana e afro-brasileira para toda a contextualização e o trabalho com questões étnico-raciais importantes de serem discutidas e abordadas desde a Educação Infantil. Por meio do trabalho com o Congo, que é uma manifestação cultural tipicamente afro-brasileira, pudemos abordar pontos relevantes acerca do racismo e da aceitação do negro a respeito do seu cabelo e da cor da sua pele. Concordamos com Gomes (2005) quando essa autora diz que

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

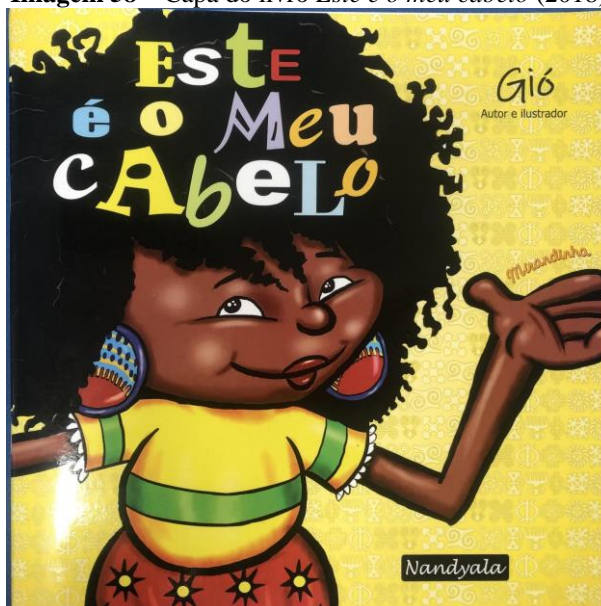
Entendendo que essa abordagem das questões étnico-raciais não poderia se encerrar com esse episódio, as professoras de Educação Física e de Artes do CMEI decidiram ampliar a discussão que foi iniciada durante a pesquisa. Realizamos, então, um planejamento em que foi passado para a professora de Artes todo o acontecido durante o trabalho com o Congo. Dessa forma, foi decidido que seria desenvolvido um projeto baseado no livro *O Pequeno Príncipe Preto*, do autor Rodrigo França. Dentro desse projeto, foram planejadas ações que discutiram e ampliaram a temática da cultura africana e afro-brasileira durante as aulas de Artes e de Educação Física.

Assim, além de todo o trabalho de valorização da cultura africana e afro-brasileira que foi desenvolvido com o estudo por meio das danças populares, outras mediações foram realizadas com o intuito de ampliar essa temática. Nesse sentido, concordamos com a ideia de Gomes (2002, p. 43) quando essa autora pauta que

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc.

Com relação à questão do cabelo em específico, devido ao episódio ocorrido durante a pesquisa, foi trabalhada a história do livro *Este é o meu cabelo*, do escritor Gió Araújo. A obra trata de uma menina negra com o seu cabelo crespo que vivencia situações em que manifesta estar feliz em tê-la, evidenciando-o como um elemento de identidade negra e de empoderamento. A Imagem 58 mostra a capa do livro *Este é o meu cabelo* (2018).

Imagem 58 – Capa do livro *Este é o meu cabelo* (2018)



Fonte: a autora

Foram, então, trabalhadas questões de valorização das características dos negros, enfatizando a questão do cabelo. Além desse livro, também foram trabalhadas outras histórias, todas com o intuito de construir e valorizar a identidade negra nas crianças. A Imagem 59 mostra o trabalho realizado nas aulas de Artes a partir do livro citado.

Imagem 59 – Trabalho realizado a partir do livro *Este é o meu cabelo* (2018)



Fonte: a autora

Destacamos a importância de um trabalho com a cultura africana e afro-brasileira realizado não somente em datas comemorativas específicas, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo. Mediações que abordem a temática das questões étnico-raciais devem permear todo o trabalho com as crianças, principalmente quando essas questões emergem do próprio cotidiano das instituições infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação realizamos um mapeamento e análise das produções acadêmicas da Pós-Graduação Brasileira acerca da temática “Dança na Educação Infantil” por meio de uma Pesquisa Bibliográfica. Por meio dessa pesquisa, observamos alguns pontos que merecem destaque. O primeiro diz respeito à divisão desigual dos trabalhos encontrados levando-se em consideração os estados e as regiões brasileiras. Dessa forma, observamos a diferença entre essas regiões e estados na produção do conhecimento com relação à dança na Educação Infantil. No segundo ponto destacamos o predomínio de pesquisadoras mulheres assim como a procedência das pesquisas advindas de Instituições Públicas. Esses dois predomínios podem se configurar como uma potente pauta de estudos e pesquisas futuras acerca das questões de gênero na dança assim como da importância das Instituições Públicas na pesquisa acadêmica. E como terceiro ponto destacamos a valorização do protagonismo infantil nas práticas com a dança nos trabalhos mapeados. Essa ênfase nas narrativas infantis demonstra um avanço com relação ao trabalho com a dança não mais pautado somente em passos mecanicamente executados, mas em uma experiência que faça sentido e significado para a criança.

A partir dos resultados obtidos em nossa Pesquisa Bibliográfica, percebemos a importância em realizar um estudo com a dança em articulação com as demais linguagens presentes na Educação Infantil, já que não encontramos trabalhos sobre essa temática em nosso mapeamento. Além disso, percebemos também que a dança seria uma prática corporal potente para se trabalhar uma educação para as relações étnico-raciais a partir da ausência de pesquisas que tratassem dessa temática em nosso levantamento.

Além da Pesquisa Bibliográfica, analisamos, por meio de uma Pesquisa-Ação Existencial, uma experiência de mediação pedagógica com as danças populares na Educação Infantil a partir de uma perspectiva ancorada na Sociologia da Infância, com ênfase no protagonismo infantil, e dos Estudos com o Cotidiano a partir da valorização do dia a dia das instituições infantis e dos saberes-fazer das crianças. O presente estudo também analisou o processo de mediação pedagógica com as danças populares trabalhadas de uma forma não mecânica, realizando um trabalho com essa prática corporal durante todo um semestre e não somente em datas comemorativas e apresentações. O estudo também objetivou trabalhar com as danças populares por meio da articulação entre as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, já que essa etapa da Educação Básica não se estrutura de forma disciplinar. Além disso, as danças trabalhadas foram de matrizes africana e afro-brasileira de forma a levantar questões étnico-raciais no interior do CMEI, valorizando essas culturas e promovendo uma educação antirracista com as crianças.

A dança na escola ainda aparece majoritariamente em momentos festivos, datas comemorativas específicas, como aquele produto final que será apresentado à comunidade escolar. Problematizamos neste estudo essa forma como a dança tem se apresentado nas escolas, com passos externamente orientados pelo professor e por isso, sem sentido e significado para a criança.

Na experiência empreendida e analisada nesse estudo, tentamos romper com a forma mecanizada, descontextualizada e caricata que a dança comumente aparece nas instituições escolares, trazendo essa manifestação artística e da cultura corporal de forma a valorizar o protagonismo das crianças, contextualizando a dança de forma a fazer sentido para elas.

Nas mediações pedagógicas desenvolvidas, lançamos mão de diferentes formas e metodologias para contextualizar a dança popular que estava sendo trabalhada com as crianças. Dessa forma, utilizamos a música, a contação de história, a dramatização, as artes visuais e as brincadeiras, além de recursos como vídeos, gravuras com o tema proposto, manipulação de instrumentos musicais e outras formas de contextualização da manifestação cultural, valorizando a cultura popular e o conhecimento das crianças.

As crianças tiveram liberdade de se movimentarem de forma autônoma, sem a utilização de passos pré-estabelecidos pela Professora. Além disso, as mediações foram pensadas e planejadas a partir do que as crianças traziam para as aulas, já que elas tinham espaço para falar e serem ouvidas de forma a enfatizar a participação delas como sujeitos ativos e produtores de cultura.

As danças populares trabalhadas durante a pesquisa foram o Congo, Jongô, Boi de Goiabeiras ou Boi Estrela, Capoeira e Maculelê. As danças foram escolhidas levando-se em consideração a proposta da pesquisa. Assim, escolhemos danças de matriz africana e afro-brasileira como forma de valorizar a rica cultura do povo negro para que as crianças pudessem conhecer essa cultura, valorizando-a e visando uma educação antirracista.

As categorias de análise foram intencionais, escolhidas de acordo com os objetivos da pesquisa, configurando-se como os princípios pedagógicos que nortearam a mediação pedagógica com as crianças. As categorias foram: *Agências das crianças*, *Articulação curricular e Questões étnico-raciais* e *Currículo decolonial*. A partir dessas categorias e em articulação com o cotidiano que foi se configurando durante a pesquisa, foram planejadas as mediações empreendidas com as crianças por meio das danças populares.

Na categoria de análise *Agências das crianças*, empreendemos ações em que evidenciamos o protagonismo infantil, corroborando com a concepção de criança que norteia o estudo. Nessa concepção, ancorados na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008),

entendemos a criança como um ser ativo e produtor de cultura. Dessa forma, concebemos a criança como um “ser que é” e não um “ser em devir”. Nessa categoria de análise trouxemos mediações pedagógicas onde as crianças puderam falar e serem ouvidas, valorizando seus desejos e conhecimentos de forma a torná-las ativas no processo de ensino aprendizagem e não como meras reproduzidas. Alguns desafios foram encontrados, como a superação de um olhar adultocêntrico que muitas vezes tentava aparecer durante as nossas mediações, mas que a todo momento precisava ser repensado para que pudéssemos enfatizar o protagonismo das crianças. Realizamos atividades com o intuito de valorizar as agências delas de forma que elas se sentissem aptas a realizar todos os movimentos das danças populares da forma como elas queriam. Isso requer uma superação por parte do adulto de achar que sempre ele que sabe e transmite à criança o que é certo.

Na categoria de análise *Articulação Curricular*, tentamos realizar um trabalho com a dança em articulação com as demais linguagens presentes na Educação Infantil. No decorrer do nosso estudo, encontramos desafios como a dificuldade de realizar um trabalho com as danças populares em articulação com as demais linguagens e campos de experiências presentes na Educação Infantil. Essa dificuldade se deu pelo fato dessa etapa da Educação Básica não estar dividida em disciplinas. Tivemos também alguns entraves como a falta de um planejamento unificado com os demais professores do CMEI que dificultava a troca de experiências e o compartilhamento do trabalho que estava sendo realizado com as crianças.

Outro ponto que merece destaque foi a ideia que algumas pessoas que trabalham no CMEI fazem de que a Educação Física só pode ser trabalhada por meio do movimento. Dessa forma, sempre ficamos com um olhar do Professor centrado na Educação Física somente como uma prática que trabalha com o corpo, como se não fosse possível trabalhar por meio de outras metodologias e com outras contextualizações durante os momentos de mediação com as crianças. Por algumas vezes nos questionamos se estávamos realmente trabalhando com as danças populares determinados momentos em que usávamos outras estratégias que não somente o trabalho corporal. Dessa forma, realizando um trabalho de dança nas aulas de Educação Física de forma a articular as diferentes linguagens, por certas vezes causou estranheza por parte de outros profissionais do CMEI.

Podemos destacar que esse foi um ponto que chamou atenção durante a realização da pesquisa, já que tivemos relatos de profissionais da instituição que disseram ter achado interessante e produtiva a forma como contextualizamos e trabalhamos com a dança. Algumas dessas falas foram transcritas durante o texto dessa dissertação.

Antes de iniciarmos a pesquisa, tínhamos a suposição de que as crianças ficariam entediadas de trabalhar com a dança durante um semestre inteiro. Mas fomos surpreendidos positivamente, já que os pequenos participaram de todas as atividades propostas durante a pesquisa com entusiasmo. Acreditamos que o fato de utilizarmos diferentes linguagens durante o trabalho com a dança, foi o fator que fez com que as crianças participassem das mediações com a dança durante um semestre inteiro sem demonstrarem estar entediadas.

Na categoria de análise *Questões Étnico-Raciais*, realizamos uma proposta de trabalho com as danças populares valorizando a cultura africana e afro-brasileira, partindo de uma perspectiva decolonial. Nessa perspectiva, apresentamos uma cultura que, na maioria das vezes, é deixada de lado dentro da escola. Alguns desafios foram encontrados durante as mediações, principalmente com relação à aceitação do cabelo e da cor de pele por parte de uma das crianças. Em alguns momentos ficamos até mesmo sem reação diante das falas dessa criança. Foi um momento potente para que pudéssemos trabalhar aspectos como a aceitação e valorização da cultura africana e afro-brasileira com as crianças, bem como promover uma base de educação antirracista.

Ressaltamos a importância de um trabalho baseado em uma cultura antirracista por meio das danças populares, já que não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, nenhum trabalho que abordasse essa temática. Acreditamos que uma perspectiva pautada em um currículo decolonial e uma visão antirracista são importantes de serem trabalhadas com as crianças desde a Educação Infantil.

Com a realização desta pesquisa, posso dizer que a minha prática pedagógica foi afetada positivamente. Mesmo tendo muitos anos de trabalho com a Educação Física na Educação Infantil eu pude perceber como a minha prática ainda estava centrada somente em fazer com que as crianças se movimentem, sem ter o cuidado de que elas tivessem contato com diferentes linguagens e formas de expressão. Consegui compreender que a dança é um campo muito vasto de experimentações e vivências para elas, desde que seja trabalhada de forma contextualizada na Educação Infantil. E não somente a dança, mas qualquer prática corporal que desejamos trabalhar com os pequenos.

Tornei-me uma Professora menos diretiva a partir do momento em que, a cada mediação, conseguia superar o meu olhar adultocêntrico sobre as crianças. Dessa forma destacamos como um resultado da pesquisa a melhoria da minha prática pedagógica enquanto professora de Educação Física na Educação Infantil. Consegui perceber que as crianças podem e devem conduzir o processo e serem realmente as protagonistas durante as atividades. Sabemos

que essa superação e entendimento é um processo percorrido pelo Professor e que todos os dias nos esforçamos nessa tarefa.

Sabemos que nem tudo que aconteceu no cotidiano da pesquisa foi relatado e abordado aqui. Acreditamos que o cotidiano é potente para a realização de práticas que vão muito além do que podemos captar e transcrever.

Enfatizamos a necessidade de outros estudos que atentem para a potência das vivências cotidianas da Educação Infantil, de forma a valorizar as agências e o protagonismo infantil, trazendo a Educação Física em articulação com outras linguagens e campos de experiências presentes na Educação Infantil.

Deixo aqui o meu convite para que possam conhecer e valorizar a cultura do nosso país. Uma cultura rica e potente que ainda precisa ser explorada, conhecida e vivenciada pelas nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, jan./abr. 2003.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que Dança é essa?:** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2016.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o Mestre: reflexões sobre dança, imitação e Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 504-520, set/dez. 2017.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza; ANDRADE, Carolina Romano de. Dançar com a criança: um olhar para a composição e criação em Dança com a pequena Infância. **Revista C. de Artes**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 10-30, jul./dez. 2016.
- ALMEIDA, Fernanda de Souza; SÁ, Andreza Lucena Minervino de. Pequenos Brincantes da Educação Infantil: um encontro entre a dança e as culturas populares brasileiras. **Revista Cena**, Porto Alegre, v. 1, n. 34, p. 51-61, maio/ago. 2021.
- ALVES, Marcelo Paraíso; OLIVEIRA, Oséias Raimundo; SANTOS, Carla Oliveira. O espaço da Dança na/da Escola: Espetáculo ou Educação?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 238-249, abr/jun 2014.
- AMARAL, Nelson Cardoso. As Universidade Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano 28, n. 52, p. 127-138, nov. 2019.
- AMORIM, Alexandra da Paixão Damasceno de. **Vem dançar mais eu, Camará!** Gingar/dançando na capoeira: uma proposta na Educação Infantil. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de Educação Infantil em Salvador**. 2011. 76f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança:** Uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil. 2016. 309f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.
- ANDRADE, Inaltese Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In:* MUNANGTA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-124.

ANDREOLI, Giuliano Souza. O Ensino da Dança e as relações de gênero e sexualidade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2019.

AQUINO, Rita Ferreira. **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ASSIS, NSB. **A dança na escola: um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016**. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Campinas: Autores Associados, 2007.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLA, Ana Vitória Moreira. **Corpos que contam histórias que dançam**. Imagens e concepções de educação do corpo criança. 2017. 170f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

BOLZAN, Érica; MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Usos e apropriações das danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 152-166, jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135- 153, set./dez. 2010.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Revista Educação da UFSM**, Santa Maria, n. 44, p. 1-19, 2019.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências Sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina.; VIEIRA, Daniele Marques. **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/Universidade Federal do Paraná, 2019. p. 53-88.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências Sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-217, jul/dez, 2016.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira *et al.* A Capes e suas sete décadas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, out. 2020.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. **Dança Salvador**: mapeando o ensino da dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 45, p. 137-154, jan./abril. 2018.

CORREIA, Adriana Martins. Diálogos com o cantar-dançar na Educação Infantil. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 178-195, 2021.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/Ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; DINIZ, Irla Karla dos Santos. Análise do Conteúdo Dança nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 353-365, ago. 2015.

DIP, Flávia Franzini.; Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista zero-a-seis**, Florianópolis, v. 1, n. 39, p. 31-50, jan./jun. 2019.

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Educação Física Cultural na Educação Infantil: imagens narrativas** produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma UMEI Paulistana. 2021. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física Escolar: aproximações** entre formação e atuação profissional. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

ESCOBAR, Herton. Fábricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. **Jornal da USP**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EWALD, Anne Schneider. **A prática pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil: diálogos** entre a sociologia da infância e o comportamento motor. 2021. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, s/n, p. 265-283, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, s/n, p. 106-122, maio, 2002

GODOY, Kathya Maria Ayres. A criança e a Dança na Educação Infantil. **Conteúdos e Didática de Artes**. Instituto das Artes, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40517/1/01d18t02.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2018.

GOLTTEMS. Milene Braga. **O tempo da infância que dança: um estudo** sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da Educação Infantil. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GOMES. Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGTA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GUANAIS, Saryta Garrossino. **Aula de mim**: a linguagem corporal na Educação Infantil e o protagonismo da criança no ensino da Dança. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GUIMARÃES, Vanessa.; MARCHIORI, Alexandre Freitas.; MELLO, André da Silva. Relações colaborativas entre Universidade e Escola na Formação Docente com a Educação Infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 122-136, out, 2019.

HAMER, Bruna Laselva. **Amoras e Jabuticabas**: raízes e frutos de uma pedagogia profunda para todos. 2014. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In*: FLORES, M.L.R.; ALBUQUERQUE, S.S. (orgs.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Editora Unijui, 2002. p. 15-52.

LIEVORE Caroline; PICININ Claudia Tania; PILATTI Luiz Alberto. As áreas do conhecimento na pós-graduação stricto sensu brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, jan./mar. 2017.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que Dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **Dança**: Linguagem do corpo na Educação Infantil. 2009. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr. 2017.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil.** 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS Rodrigo Lema Del Rio; MELLO André da Silva. Perfil Profissional dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil Pública das Capitais Brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, out. 2019.

MELLO, André da Silva *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 326-342, abr. 2020.

MELLO, André da Silva *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MEDEIROS, Vanessa Omizzollo de. **A Música está no ar: a Educação Infantil canta, dança e movimenta-se com o PIBID.** 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

MEEES, Rosângela. **Com-posições na Educação Infantil: a hipótese de uma dança-invenção.** 2013, 99p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. Por uma Educação Física antirracista: o protagonismo da Cefro de Vitória e de Cariacica no Espírito Santo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas.** 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2005.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na Educação Infantil transgressões e rebeldias. *In*: MACEDO, Elina Elias. **Culturas Infantis em creches e pré-escolas: Estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 35-57.

MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **Dança e Tecnologias: entre ensino e prática docente.** 2017. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

MUGLIA-RODRIGUES Barbara.; CORREIA Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 91-99, mar. 2013.

NAZARENO Elias; HERBETTA Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, abr./jun. 2019.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

PEREIRA, A. **Linguagem corporal. Desafios da Formação**: Proposições curriculares Educação Infantil. Belo Horizonte: Rede Municipal de Educação e creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A Formação de Professores para a Educação Infantil: Desafios para a Universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, s/n, p. 135-148, novembro 2006.

PIO, Alessandra. Um relato sobre resistências (anti)racistas e cultura na escola de Educação Básica. **Revista Enfil**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, p. 93-107, fev/jun 2022.

PROJETO INSTITUCIONAL. **Tudo que eu não invento é falso**. Vitória: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Meneguelli, 2021.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A Dança na Educação Infantil a partir da escuta das crianças**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

RODRIGUES, Renata Marques. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a Dança na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 80-90, mar. 2015.

ROCHA, Elisabeth da. A expressão cultural do Jongo: a (de)colonialidade como processo para uma educação inclusiva. **Revista Enfil**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, p. 1-12, fev/jun 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Erica Cristian Reis dos. **Dança na escola de Educação Infantil da UFRJ**: proposta pedagógica e práticas docentes. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Roberta S. A. dos. **A dança como conteúdo das aulas de Educação Física**: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago 2008.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 79-98, dez. 2008.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Atlas do Folclore Capixaba**. Espírito Santo: Sebrae, 2009.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Giovana Barbosa da. **O que pode um corpo? Movimentos desejanter na Educação Infantil**: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVA, Taíse Motta Rensch da. **O brincar dançante**: a criança e sua inerente necessidade de brincar e se-movimentar pela dança. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Rio Grande do Sul: 2018.

SILVEIRA, Silvia Camara Soter da; NOGUEIRA, Monique Andries. De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 29, n. 65, p. 65-79, maio 2021.

SOUZA Andréa Rodrigues; MELO José Carlos. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, set/dez. 2019.

SOUZA João Batista Lima de. **Ensino da Dança em litígio**: uma problemática. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva. **Corpo criança que dança, corporeidade que vive**. 2018. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Uberaba: 2018.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, jan./abr. 2017.

VIANA, Daniela Cristina. **Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância**. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, s/v, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VITÓRIA. **A Educação Infantil do município de Vitória**: um outro olhar. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Infantil, Multiplicidade, 2006.

VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico (ético-estético-expressivo)**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, Conselho de escola do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Nazareth Menegueli, Coletivo de trabalhadores, (2018-2019).

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria de Educação de Vitória, 2020.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. **A Cultura Popular nas aulas de Educação Física**. Curitiba: Editora Appris, 2014.

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis Legais (TCLE)

Eu, Rafaela Faria Fávero, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), convido o/a seu/sua filho/a e solicito a sua autorização para participar da pesquisa intitulada **Desafios e possibilidades para a mediação das Danças Populares no contexto da Educação Infantil**, a ser desenvolvida no CMEI Maria Nazareth Menegueli, sob a orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello (UFES).

Os objetivos da pesquisa são: *a)* analisar, durante as aulas de Educação Física, quais são os desafios e as possibilidades no trabalho com as danças populares na Educação Infantil; e *b)* promover um trabalho pedagógico com as danças populares na Educação Infantil, considerando as crianças como o centro desse trabalho e a forma como o currículo está apresentado nas instituições infantis. Busca, com isso, um trabalho com a dança que possibilite tratá-la de forma ampla e sistematizada na primeira etapa da Educação Básica.

A participação do seu filho/a será fundamental e muito importante para o desenvolvimento dessa pesquisa. As crianças conhecerão a minha proposta de investigação por meio de uma explicação lúdica e interativa, com o auxílio do PowerPoint, onde eu conversarei com elas sobre o porquê da minha presença no cotidiano das aulas e também sobre o objetivo da pesquisa. Dialogarei com eles de forma clara e objetiva, adequando a minha linguagem ao nível de desenvolvimento das crianças, apresentando-lhes o que será realizado e se eles me autorizam a estar ali, ministrando as atividades em coparceira com elas e com a professora, como também registrando esses momentos. Essa autorização por parte deles é essencial e faz parte do processo de construção da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma Pesquisa-Ação, que ocorrerá de julho a dezembro de 2021, onde teremos dois encontros semanais com as crianças. Cada encontro terá a duração de 50 minutos. Os dados serão produzidos por meio de observação participante e registrados em diário de campo. Também faremos alguns registros fotográficos e de vídeo das mediações pedagógicas. As fotografias e vídeos focalizarão os processos pedagógicos desenvolvidos e não as crianças individualmente. As imagens receberão tratamento gráfico para impedir o reconhecimento facial dos sujeitos e da instituição envolvida na pesquisa, preservando, assim, o anonimato dos participantes da pesquisa. Os nomes verdadeiros serão substituídos por fictícios. Os dados serão utilizados apenas no desenvolvimento da pesquisa e em eventuais publicações dela decorrentes e, em ambos os casos, a identidade dos participantes e da instituição será mantida em sigilo.

Os procedimentos adotados nessa pesquisa envolvem riscos mínimos. Todavia, não descartamos a possibilidade de os participantes se sentirem incomodados por serem observados em suas ações ou questionados sobre elas. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com as crianças, de modo a considerar as suas opiniões, interesses e expectativas em relação à sua participação na pesquisa. Os eventuais riscos não ferem a integridade física, moral e/ou psicológica das crianças. Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, é garantido ao participante o direito a buscar indenização nos termos da lei. Em caso de algum gasto extra das crianças ou responsáveis com a pesquisa, os pesquisadores serão responsabilizados em ressarcir os participantes. O senhor/a poderá interromper a participação de seu/sua filho/a retirando o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou prejuízo para você e ao seu/sua filho/a ou para a instituição à qual pertence.

Como benefícios da pesquisa, destacamos a valorização do trabalho com as danças populares na Educação Infantil, não somente como produto, mas como processo, reconhecendo as produções culturais infantis e a centralidade das crianças na construção das aulas, valorizando a participação e desenvolvimento delas. Também destacamos a sistematização de um projeto de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil em consonância com as políticas públicas nacionais de educação, que consideram o protagonismo, as autorias e as agências das crianças nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos com a Educação Infantil.

Em caso de dúvidas, o pesquisador responsável deverá ser contatado através do telefone (27) 996479265, e-mail: rafaela.favero@hotmail.com ou pessoalmente. Para relatar denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o contato deve ser feito com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES (CEP) através do telefone (27) 31459820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campos Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este termo será rubricado em todas as suas páginas e assinado em duas vias, por ambos, pesquisador e responsável.

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,

autorizo a participação do meu/minha filho/a _____

na pesquisa **Desafios e possibilidades para a mediação das Danças Populares no contexto da Educação Infantil**. Declaro que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Recebi uma via deste termo de consentimento, assinado por mim e pela pesquisadora, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Responsável pela criança

Pesquisadora Responsável - Rafaela Faria Fávero

Vitória, _____ de _____ de 2021.

Pesquisadora Responsável

Rafaela Faria Fávero

Mestranda do PPGEF/UFES

Tel: (27) 99647-9265

rafaela.favero@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Av. Fernando Ferrari S/N, – Goiabeiras – Vitória/ES – (27) 3335-7671.

Orientador da Pesquisa

Prof. Dr. André da Silva Mello

Professor do PPGEF/UFES

Tel: (27) 4009-7671 / (27) 99782-6554

andremellovix@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)

Av. Fernando Ferrari S/N, – Goiabeiras – Vitória/ES – (27) 3335-7671.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras

Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais - Campus Universitário de Goiabeiras

Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória-ES.

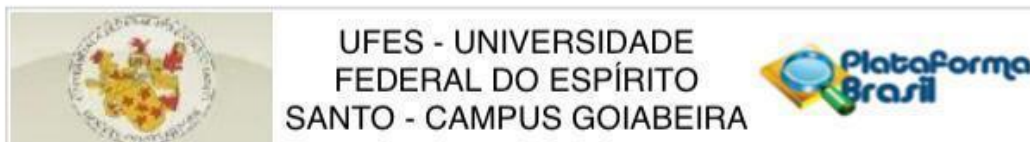
Cep: 29075-910

Tel: (27) 3145-9820

cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE 2

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO DA DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Rafaela Fávero

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38429920.7.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.372.227

Apresentação do Projeto:

O objeto de estudo dessa pesquisa consiste na mediação da dança no contexto da Educação Infantil. Assim, a presente proposta de pesquisa tem como problematização os desafios e as possibilidades da inserção da dança no contexto da Educação Infantil, como: a concepção de infância que orienta essa inserção; como a dança pode ser inserida na dinâmica curricular da Educação Infantil em articulação com as demais linguagens em um contexto não disciplinar; as questões de gênero inerentes à dança; questão da valorização do protagonismo e da autoria infantis; questões culturais e/ou religiosas da inserção da dança na escola, dentre outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, por meio de uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação da dança no contexto da Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

Promover mediações pedagógicas com a dança na Educação Infantil, considerando a centralidade das crianças nesse processo e as singularidades da dinâmica curricular presentes nas instituições infantis.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

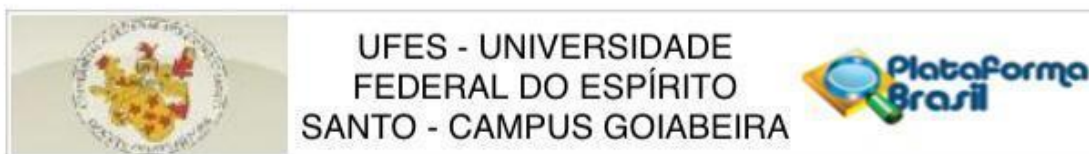
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.372.227

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa envolve riscos mínimos, que não ferem a integridade física, moral e/ou psicológica das crianças. Todavia, não descartamos a possibilidade de os participantes se sentirem incomodados por serem observados em suas ações ou questionados sobre elas. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com as crianças, de modo a considerar suas opiniões, interesses e expectativas em relação à sua participação na pesquisa. Em eventual dano decorrente, é garantido ao participante o direito à buscar indenização. Em caso de algum gasto extra das crianças ou responsáveis com a pesquisa, os pesquisadores serão responsabilizados em ressarcir. O responsável pela criança poderá interromper a participação de seu (a) filho (a) retirando seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou prejuízo para ele e seu (a) filho (a) ou para a instituição à qual pertence.

Benefícios:

Auxiliar na mediação da dança de forma eficaz na Educação Infantil, levando-se em consideração a criança como um cidadão de direitos e que produz cultura; Valorizar as culturas das crianças como forma de promover o processo ensino aprendizagem na educação infantil de uma forma efetiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não existem pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São Apresentados os Seguintes termos:

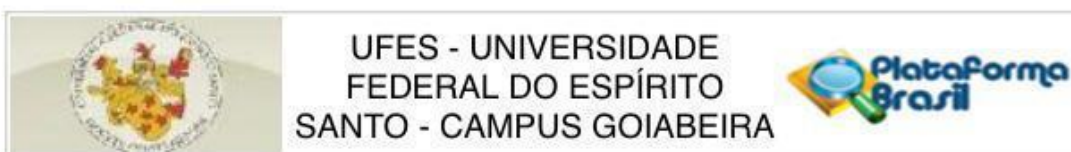
- 1- Informações básicas do projeto
- 2- Projeto
- 3- Cronograma
- 4- Termo de consentimento livre e esclarecido
- 5- Folha de rosto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.372.227

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1620682.pdf	21/09/2020 22:23:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADONOVO.doc	21/09/2020 22:22:25	Rafaela Fávero	Aceito
Outros	cronogramaaparte.doc	21/09/2020 22:17:37	Rafaela Fávero	Aceito
Outros	CARTA.pdf	21/09/2020 22:15:21	Rafaela Fávero	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponssaaveisRAFAELAalteracoes.docx	21/09/2020 22:14:37	Rafaela Fávero	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	09/09/2020 21:12:46	Rafaela Fávero	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 30 de Outubro de 2020

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE 3

Autorização para Pesquisa (Seme – PMV)

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de RAFAELA FARIA FÁVERO, aluna do curso de Mestrado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), **pleiteando a realização** da pesquisa **"DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MEDIAÇÃO DA DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL"** com o objetivo de analisar, por meio de uma experiência pedagógica, os desafios e as possibilidades para a mediação da dança no contexto da Educação Infantil e promover mediações pedagógicas com a dança na Educação Infantil, considerando a centralidade das crianças nesse processo e as singularidades da dinâmica curricular presentes nas instituições infantis.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto à direção e equipe pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil escolhido, para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: gfdainscricao@gmail.com. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 4 de setembro de 2020

Assinado de forma digital por
TRUMAN JOSE VIEIRA JUNIOR
TRUMAN JOSE VIEIRA JUNIOR
JUNIOR:01714577732
Data: 2020.09.16 08:04:34
-0190

Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica